

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Studijní obor AJ – OV

PROBLEMATIKA ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE -
ANALÝZA A VÝSKYT WALDORFSKÉ, MONTESSORIOVSKÉ A DALTONSKÉ
PEDAGOGICKÉ KONCEPCE.

PROBLEMS OF ALTERNATIVE EDUCATION IN CZECH REPUBLIC -
ANALYSIS AND OCCURRENCE OF WALDORF, MONTESSORI AND DALTON
PEDAGOGICAL CONCEPTION.

Diplomová práce: 09–FP–KPP 05

Autor:

Ilona Charousová

Podpis:

Vedoucí práce: doc.PhDr. Tomáš Kasper , Ph.D.

Konzultant: doc. PhDr. Tomáš Kasper , Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	Tabulek	pramenů	příloh
92	11	12	8	15	13

V Liberci dne:

Čestné prohlášení

Název práce: Problematika alternativního školství v České republice – analýza a výskyt waldorfské, montessoriovské a daltonské pedagogické koncepce
Jméno a příjmení autora: Ilona Charousová
Osobní číslo: P05000292

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

.....

Poděkování

Za laskavost, vstřícnost a cenné připomínky děkuji vedoucímu práce panu doc. PhDr. Tomášovi Kasperovi, Ph.D. a mým nejbližším za trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu mé práce neustále poskytovali.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá problematikou alternativního školství v České republice. Obsahuje dvě stěžejní části. Cílem teoretické části je objasnění pojmů reformní, alternativní a inovativní škola. Diplomová práce dále podává stručný vývoj alternativního školství ve světě a v České republice. Také vytyčuje hlavní principy waldorfské, montessoriovské a daltonské pedagogické koncepce. Zároveň poskytuje informace o výskytu těchto pedagogických koncepcí v České republice. Cílem praktické části je poskytnout informace o Základní waldorfské škole v Pardubicích. Je zde nastíněna historie školy, průřez učebním plánem, organizace výuky a úspěšnost žáků při přijímacích řízení na střední školy. Přínos práce spočívá ve vyhodnocení dotazníkového šetření hledající důvody, které vedly rodiče k umístění svých dětí na tuto školu.

Klíčová slova:

Reformní, alternativní, inovativní škola, Montessoriovská, daltonská, waldorfská pedagogická koncepce

Annotation

The diploma thesis deals with a problem of an alternative education in Czech Republic. It consists of two main parts. The aim of the theoretical part is to describe and clarify the concept of the reform, alternative, and innovative school. This part also briefly reports on the development of an alternative education in the world and in Czech Republic as well. The goal of the practical part is to provide information about primary Waldorf School in Pardubice. It is focused on the history of this school, its curriculum, teaching organisation and on success of its pupils in entrance exams on higher secondary schools. The benefit of this work consists in the interpretation of the questionnaire survey that was trying to find out why parents enrolled their children on this school.

Key words:

reform, alternative, innovative school; educational concept of the Montessori, Dalton, Waldorf school

0	Úvod	7
1	Alternativní školy	9
1.1	Definice pojmu „alternativní škola“	9
1.2	Definice pojmu „inovativní škola“	10
2	Principy alternativních pedagogických koncepcí	11
3	Typologie alternativních škol	13
3.1	Církevní školy	13
3.2	Klasické reformní školy.....	13
3.3	Moderní alternativní školy	14
4	Vývoj alternativního školství.....	15
4.1	Světové reformní pedagogické směry	15
4.2	Pedagogický reformismus v České republice.....	17
4.2.1	Pokusné reformní školy 20. a 30. let 20. století	17
4.2.2	Rozvoj alternativního školství po roce 1989	18
5	Současné alternativní školství v ČR	19
5.1	Montessori školy v ČR	19
5.1.1	Seznam Montessori škol v ČR.....	20
5.2	Waldorfské školy v České republice	21
5.2.1	Seznam waldorfských škol v ČR.....	22
5.3	Daltonské školy v ČR	23
5.3.1	Seznam daltonských škol v ČR.....	23
5.4	Porovnání výskytu jednotlivých pedagogických koncepcí	24
6	Význam a hodnocení alternativních škol.....	25
7	Pedagogická koncepce Marie Montessoriové	27
7.1	Marie Montessoriová (1870 – 1952)	27
7.2	Svoboda a samostatnost.....	28
7.3	Senzitivní vývojové fáze	28
7.4	Věková heterogenita skupin	29
7.5	Polarizace pozornosti.....	29
7.6	Svobodná volba práce.....	30
7.7	Harmonie těla a ducha	31
7.8	Prostředí okolo dítěte.....	31
7.9	Kosmická výchova	32
7.10	Didaktický materiál	32
7.11	Postavení vychovatele	33
8	Daltonský plán.....	35
8.1	Vznik a vývoj daltonského plánu	35
8.2	Základní principy organizace vyučování.....	35
8.3	Pensum	37
8.4	Principy daltonského plánu	38
8.4.1	Svoboda	38
8.4.2	Samostatnost.....	39
8.4.3	Spolupráce	39
8.5	Prostředky daltonského plánu.....	40
8.5.1	Barvy dnů	40
8.5.2	Tabule úkolů.....	40
8.5.3	Balíček denního režimu	41
8.5.4	Evidence splněných úkolů	41
8.6	Daltonský učitel.....	41
9	Waldorfské školy.....	43
9.1	Vznik a vývoj waldorfských škol	43
9.2	Obecné charakteristiky waldorfských škol.....	43

9.3	Antroposofický pohled na člověka	44
9.3.1	Čtyři články bytosti člověka	45
9.3.2	Dělení dětského věku.....	46
9.4	Waldorfská pedagogika	47
9.4.1	Rytmus dne	47
9.4.2	Epochové vyučování.....	47
9.4.3	Epochové sešity	48
9.4.4	Základní linie učebního plánu	48
9.5	Učitel waldorfské školy	50
9.5.1	Autorita učitele	52
10	Základní škola Waldorfská Pardubice	53
10.1	Základní charakteristika školy.....	53
10.2	Historie školy.....	53
10.3	Správa a financování školy	54
10.4	Spolupráce školy s rodiči.....	54
10.5	Architektura a vybavení školy	55
10.6	Učitelský sbor	56
10.7	Vzdělávání učitelů	56
10.8	Žáci waldorfské školy.....	57
10.9	Mezinárodní spolupráce	58
10.10	Projekty.....	58
10.11	Učební plán školy	59
10.12	Charakteristika vybraných předmětů.....	60
10.12.1	Kreslení forem	60
10.12.2	Dramatická výchova	60
10.12.3	Dějiny umění	61
10.12.4	Ruční práce	61
10.12.5	Dílňy	61
10.12.6	Globální výchova.....	61
10.13	Tématické obsahy jednotlivých ročníků	62
10.14	Organizace výuky	63
10.15	Hodnocení žáků	65
10.16	Výsledky přijímacích řízení.....	65
	Souhrnné výsledky přijímacích řízení waldorfských škol.....	65
11	Charakteristika průzkumného problému	71
11.1	Cíl průzkumu	71
11.2	Metoda průzkumu.....	71
11.3	Popis zkoumaného vzorku.....	71
11.4	Předpoklady	71
11.5	Interpretace získaných údajů	72
11.6	Ověření předpokladů	77
11.7	Vyhodnocení výsledků šetření	77
12	Závěr.....	79
	Seznam literatury	80
	Seznam příloh	81

0 Úvod

Od počátku existence lidského rodu spočívá základ našeho úspěchu a přežití v předávání nabytých zkušeností potomkům a dalším generacím. To mělo v nejstarším období vývoje člověka formu prostého pozorování a napodobování starších a zkušenějších jedinců. S rozvojem rozumového poznání a schopností člověka rostlo i bohatství jeho vnitřního, duševního světa a abstraktní poznání věcí v jeho okolí i nejrůznější vztahy mezi nimi. Prostá nápodoba a sledování starších jedinců již nestačilo. Člověk se musel začít zabývat činností cíleného předávání zkušeností a poznání generacím svých následovníků.

Proto se s prvními školami setkáváme již v období dávného starověku ať již ve světě Orientu, Blízkého Východu či v oblasti klasické Antiky. Z pohledu dnešního, moderního člověka bychom se patrně zdráhali kroužek chlapců sedících na zemi v prašné hlíně okolo vyprávějícího učitele nazvat školou či edukačním procesem. S dalším rozvojem a prohlubováním lidského poznání docházelo i k prohlubování znalostí o tom, jak co nejlépe učit, vychovávat a předávat zkušenosti. Proto se následně ve středověké Evropě setkáváme s diferencovaným školstvím, na jehož vrcholu již stála univerzita. Ještě dlouho po skončení středověku však vzdělání zůstává výsadou bohatých a mnichů v kláštorech. Prvním, kdo v evropském prostoru pochopil význam vzdělání co možná největšího počtu obyvatelstva, byli osvícenští panovníci 18. století. V našich zemích to byla především Marie Terezie s jejím synem a následovníkem Josefem II. Společně s biskupem Felbigerem zahájili dosud nevídané školské reformy a postavili tak základy naší střeoevropské vzdělanosti, na nichž bylo možné stavět vzdělávací proces až do počátku 20. století.

V průběhu 2. poloviny 19. století se však s nástupem technicko vědecké revoluce a rozvojem vědních oborů všeho druhu začala společnost měnit, aby snad vše, co bylo doposud vymyšleno a zkonstruováno, mohla jednou na bojištích první světové války namířit a použít proti sobě. Tento konflikt znamenal zásadní přelom ve vývoji člověka. Do první světové války žilo lidstvo stále na základech poklidně plynoucího světa. Po jejím skončení zde stojí člověk moderní, na nebývalém stupni poznání a na prahu vědecko technické revoluce. Lidská společnost se nachází ve složité změti nejrůznějších nových poznatků a je úkolem školství, aby se s nimi jedinec naučil pracovat a v takto složité síti žít.

Na tuto skutečnost začíná reagovat i řada právě se rozvíjejících pedagogických směrů nabízejících možnost jiného způsobu vzdělávání a výchovy. Dosud fungující vzdělávací metody přestávají být v nové době účinné. Ke vzdělání se přestává přistupovat

jako k drilu a nekonečnému opakování a memorování dlouhých stránek textu. Je potřeba, aby se člověk naučil vyznat se v záplavě nových poznatků, s nimiž přichází do kontaktu. K žákovi se začíná přistupovat jako k individualitě s jeho vlastními potřebami, je mu poskytnuta svoboda a rozvíjí se právě takové stránky jeho schopností, které žákovi vyhovují. A právě takové možnosti nabízí vedle hlavního proudu státního vzdělávání alternativní školství.

1 Alternativní školy

1.1 Definice pojmu „alternativní škola“

Pojem „alternativní“ má své kořeny v latinském slově „alter“. Znamená jiný, ten druhý, zástupný nebo náhradní. „Alternativní“ tedy představuje jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby vzhledem ke skutečnostem protikladným nebo odlišně pojatým.¹

Alternativní škola je tedy jiná škola, je to škola, která se něčím liší od hlavního proudu tradičních škol daného vzdělávacího systému. Tradiční školou je přitom chápána škola, která je založená na třídně hodinovém systému vyučování, má relativně stálou organizaci vyučovacích hodin, pevné učební plány a osnovy. Postavení učitele v tradiční škole je autoritativní, škola je zaměřena na paměťové učení, prostor pro výchovnou práci je omezen na úkor rozumového vývoje dítěte. Tradiční škola bývá nazývaná školou nekomunikativní, direktivní a manipulativní.²

Jan Průcha uvádí tři hlavní aspekty alternativních škol, kterými jsou školskopolitický a ekonomický aspekt, nejvíce relevantní je však aspekt pedagogický a didaktický.³

Dle školskopolitického a ekonomického aspektu lze mezi „alternativní školy“ řadit všechny školy, které jsou zřizovány a řízeny jinými zřizovateli než státními. Jsou to tedy školy církevní nebo soukromé, které jsou financovány zcela nebo částečně jejich zřizovateli či rodiči dětí. Některé z nich mohou být i plně financovány státem.

Pojem „alternativní škola“ však nelze ztotožňovat pouze se soukromými školami. Alternativními školami mohou být i školy státní. Jiný zřizovatel a financování tedy nejsou hlavní znaky alternativních škol. *„Pozdější vývoj však naznačil, že nikoliv zřizovatel, ale způsob práce, celkové pojetí a atmosféra školy je důležitá pro rozlišení toho, co je alternativní.“*⁴

Alternativní škola se především odlišuje v aspektech pedagogických a didaktických, jako jsou způsoby organizace výuky a život dětí ve škole, kurikulární programy či způsob hodnocení výkonů žáků. Alternativní školy se mohou od škol státních dále lišit také architekturou, organizací školního života a spoluprací s rodiči.⁵

Dictionary of education, nejnovější britský slovník pedagogických pojmů, definuje alternativní školství takto:

¹ HRDLÍČKOVÁ, A. Alternativní pedagogické koncepce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994, s. 12

² tamtéž s. 13

³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, s. 18

⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, s. 61

⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, s. 20

„Alternativní školství (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“⁶

Vladimíra Spilková uvádí tuto definici:

„Za alternativní školy byly a jsou potom označovány ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním představám. A je pak úplně jedno, zda se jedná o školy státní, soukromé, veřejné, či volné.“⁷

1.2 Definice pojmu „inovativní škola“

V dnešní době i mnoho tradičních škol vykazuje různé alternativní a inovační tendence, které jsou netradiční. Proto mezi alternativní školy patří i některé státní školy, které se na základě vlastního usilování snaží inovovat standardní formální vzdělávání.

Mezi pojmy „alternativní“ a „inovativní škola“ není žádný podstatný rozdíl. Termín „inovativní škola“ má především vyjádřit myšlenku, že se jedná o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.⁸

Inovující školy jsou tedy školy, které rozvíjejí principy alternativní pedagogiky, ale ne v rámci tzv. reformních alternativních škol, nýbrž ze svých vlastních představ.

V. Spilková uvádí tyto znaky inovativních škol:⁹

- orientace na osobnostní a sociální rozvoj žáků,
- rozvíjení klíčových kompetencí v učení,
- kooperační strategie, mezipředmětové aktivity, vlastní projekt celé školy, otevřená komunikace uvnitř školy, spolupráce s rodinou a místní komunitou.

⁶ TAMTÉŽ, s. 17

⁷ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 267

⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání.* Praha: Portál, 2004, s. 22

⁹ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 265

2 Principy alternativních pedagogických koncepcí

V současnosti existuje ve světě velké množství různých alternativních škol. Většina z nich rozvíjí myšlenky reformní pedagogiky z první poloviny 20. století, jiné z nich navazují na principy tzv. antiautoritativní výchovy z 60. a 70. let. Další alternativní školy, které jsou označovány jako moderní alternativní školy, mívají charakter nejrůznějších experimentů, opírají se myšlenky psychoanalýzy, humanistické psychologie a prosazují liberální postoje v otázkách výchovy.¹⁰

Vzhledem k pestré škále všech druhů alternativních škol je tedy velmi těžké tyto školy jednoznačně definovat, protože každá vykazuje své specifické rysy. A Hrdličková uvádí obecná, didaktická a ostatní specifika alternativních škol. Obecné znaky alternativních pedagogických koncepcí lze shrnout následovně:¹¹

- těsné spojení života školy se širším sociálním okolím,
- znalost zákonitostí ve vývoji dítěte a individuální přístup,
- komplexní a všestranná výchova,
- nový poměr učitele a žáka.

Mezi didaktická specifika alternativních škol patří:

Při vyučování se klade důraz na rozvoj aktivity, tvořivosti, spontaneity, fantazie, senzibility. Za důležitý se pokládá i rozvoj samostatnosti, schopnosti se rozhodovat a překonávat překážky.

- Obsah vyučování by měl vycházet z dosavadních zkušeností dítěte.
- Pro alternativní školy je také typická odlišná strukturace učiva. Na rozdíl od tradičních škol, které koncipují předměty jako jakési zmenšeniny vědeckých disciplín, alternativní školy dávají učivo více do souvislostí s běžným životem a praxí.
- Školy se odklánějí od třídně hodinového systému vyučování, základními organizačními jednotkami mohou být např. epochy nebo týdenní plány.
- Tyto školy vycházejí z předpokladu, že každé dítě má různé nadání a je schopné nadprůměrného výkonu v určitém směru, proto se prosazuje rovnocennost duševních a manuálních činností.
- Odsuzuje se lpění na definicích a teoriích, které jsou odtrženy od života. Učivo by mělo být zaměřeno na praktickou činnost.
- Na alternativních školách bývají děti často sdružovány do věkově heterogenních skupin, což je odrazem přirozeného života ve společnosti, přirozeného soužití lidí různého věku. Řazení tříd do věkově homogenních tříd přináší soutěž a snahu prosadit se.

¹⁰ HRDLIČKOVÁ, A. Alternativní pedagogické koncepce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994, s. 30 - 31

¹¹ tamtéž 33 - 34

- Jelikož klasifikace vede k strachu ze selhání a ztrátě sebedůvěry, alternativní školy ji nahrazují slovním hodnocením, které podává sdělení o výkonech dítěte v jednotlivých předmětech.
- Důraz je také kladen na pozitivní motivaci a humánní vyučování, tedy vyučování bez strachu, stresu, psychického a fyzického týraní.
- Tento typ škol dále prosazuje rozvoj estetického cítění ve vyučování, proto se často využívá dramatické výchovy, zpěvu, kreslení a malování.
- Rozvoj vlastní osobnosti dítěte prostupuje celou výchovnou aktivitou škol.¹²

K ostatním charakteristikám alternativních škol se řadí také netradiční spolupráce s rodiči, kteří se stávají rovnocennými partnery. Mají tak možnost se podílet na pořádání různých akcí školy, administrativních prací, ale i na organizaci a průběhu vyučování. Alternativní školy se mohou také lišit architekturou, v níž se odráží filozofie jejich výchovy. Typická je také integrace zdravých dětí s postiženými a důraz na soužití s přírodou.¹³

¹² tamtéž, s. 34-38

¹³ tamtéž, s.39 - 40

3 Typologie alternativních škol

Ve světě v současnosti existuje mnoho typů státních i soukromých alternativních škol. Podle J. Průchy lze rozlišit tři hlavní typy.¹⁴

Nestátní školy		Státní nebo soukromé školy
<i>Klasické reformní školy</i>	<i>Církevní (konfesní) školy</i>	<i>Moderní alternativní školy</i>
waldorfská	katolická	školy s otevřeným vyučováním
montessoriovská	protestantská	školy s volnou architekturou
freientovská	židovská	magnetové školy
jenská	jiné konfesní	přesahující školy
daltonská		školy 21. století
		školy bez ročníků
		školy s alternativ. programem
		nezávislé školy
		cestující školy
		zdravá škola a jiné

Tabulka 1 - Typologie alternativních škol

3.1 Církevní školy

Specifičnost církevních škol se týká především oblasti kurikula, ideologických principů výchovné činnosti, kterými jsou principy křesťanské etiky a kulturní tradice křesťanského životního postoje.¹⁵

Co se týká obsahu vzdělávání, církevní školy jsou typické rozšířenou výukou cizích jazyků, jež se na některých církevních školách zavádí již od prvních stupňů. Církevní školy dále vyučují takové předměty, které státní školy do svých učebních plánů nezařazují, např. náboženství či latina.

Díky výuce specializovaných oborů mohou církevní školy připravit své absolventy pro takové neobvyklé oborové činnosti, jako je administrátor v církevních úřadech, charitativní činnost, sbormistr chrámové hudby či konzervátor církevních památek.

3.2 Klasické reformní školy

Klasické reformní školy vznikly pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí, které se rozvíjely od počátku 20. století. Přestože jsou koncepce klasických

¹⁴ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, s. 38

¹⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, str. 47

reformních škol staré více než sto let, jejich ideály se dokáží vyvíjet a adaptovat tak, že plní požadavky aktuálního společenského života.

Existence klasických reformních škol a jejich rozšíření po celém světě je tedy důkazem toho, že jsou tyto koncepce stále živým a bohatým zdrojem pedagogických idejí.

Mezi klasické reformní školy řadíme školy vycházejí z pedagogických teorií významných myslitelů, jakými jsou např. J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, O. Decroly, R. Steiner, H. Parkhurstová aj.¹⁶

3.3 Moderní alternativní školy

V USA v 80. letech začaly vznikat tzv. školy 21. století. Jejich specifičnost spočívá např. v tom, že se na utváření výukových programů podílejí rodiče nebo že zdůrazňují důležitost multikulturní výchovy. Mezi alternativní školy rozšířené v USA patří i magnetové školy (magnet school), ty mají pro změnu umělecký ráz nebo tzv. školy bez ročníků (non – graded school). Tyto školy sdružují do skupin žáky na základě vzdělávacích potřeb, zájmů a schopností.

Ve Francii se v 80. letech 20. století rozvinuly tzv. cestující školy, jejichž název je odvozen od jejich cestování do jiných zemí, které tvoří nemalou část jejich školního roku.

Rozkvětu alternativních škol se dočkalo i Německo, kde se rozšířily tzv. odenwaldské školy nebo školy hiberniánské. Alternativní školy byly zakládány i v Dánsku, Itálii, Nizozemsku a Kanadě, ale i v Japonsku nebo Rusku.

¹⁶ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 1996, s . 27

4 Vývoj alternativního školství

4.1 Světové reformní pedagogické směry

Lidská nespokojenost s něčím ustáleným a konzervativním a neustálá snaha stále něco zdokonalovat se stejně tak jako v řadě jiných sférách naší společnosti promítla i ve školské politice.

Alternativní školy začaly vznikat jako jakési vyjádření nespokojenosti se stávajícím tradičním vzděláváním. Vznik reformního hnutí také souvisí s prudkým rozvojem ekonomiky, jejímž potřebám existující školský systém už nestačí, proto vzdělání zaostává za rozvojem společnosti, která potřebuje vzdělanou a kvalifikovanou pracovní sílu. Rozvoj alternativních tendencí tedy musíme chápat v širším společenském kontextu.

Z těchto důvodů se začala v posledních desetiletích 19. století objevovat ve světě komplexní hnutí označovaná jako pedagogický reformismus. Největšího rozkvětu tato hnutí dosáhla ve 20. a 30. letech 20. století, před druhou světovou válkou. Tato originální a přínosná reformní pedagogická hnutí, která se snažila řešit aktuální problémy výchovy, se značně podepsala do podoby vzdělávání 20. století.

Reformní pedagogika je považována za jedno z nejdůležitějších období v historii výchovy a vzdělání. Karel Rýdl uvádí: „*Co se událo v letech 1880 – 1940 v pedagogickém dění na evropském kontinentě a ve Spojených státech amerických, nemá v dějinách výchovy vzhledem k pestrosti návrhů řešení, množství zainteresovaných postav a pronikavého dopadu na školní praxi vyučování obdoby.*“¹⁷

Tento proud nebyl ucelený, ale tvořený z mnoha rozmanitých pedagogických koncepcí, jejichž záměry vycházely z různých filozofických východisek. Všechny tyto alternativy však spojovala myšlenka nového pojetí dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Pedagogičtí reformisté se ve svých studiích a úvahách snažili o vytvoření nové koncepce vzdělávání, přičemž většinou vycházeli z kritiky soudobého školského systému.

Předmětem kritiky průkopníků těchto hnutí byla uniformita a těžkopádnost formálního vzdělávání, které příliš lpí na mechanickém způsobu učení. Metoda frontálního vyučování používaná v tradiční škole činí dítě ve škole pasivním, je monotónní a strnulá.

K. Rýdl se do jisté míry frontálního vyučování zastává. Tvrdí, že jej nelze jednostranně odsuzovat, protože v určitém věku a v určitém předmětu může působit pozitivně na kultivaci člověka. Existují však variabilnější formy vyučování, které nejenže

¹⁷ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 16

napomáhají hlubšímu vzájemnému poznání učitele a žáka, ale jsou také mnohem efektivnější.¹⁸

Existujícímu školskému systému se dále vytýká:

- nedostatek zřetele na rozvoj jedince po stránce intelektuální, emotivní a volní,
- podcenění pracovních činností, estetických, tělovýchovných a zdravotních aspektů výchovy,
- jednostranné zaměření na učení a podcenění rozvoje kreativity,
- autoritativní výchova, přemíra drilu a nátlaku,
- izolace školy od rodiny.¹⁹

Jak již bylo zmíněno, největšího rozkvětu dosáhlo reformní hnutí v 20. a 30. letech 20. století. Část zahraničních i českých badatelů dokonce hovoří o rozvoji reformní pedagogiky až po roce 1918. Josef Cach ale uvádí, že kořeny reformní pedagogiky lze spatřovat již mnohem dříve. Za nejvýznamnější představitele reformní pedagogiky před rokem 1918 označuje J.A.Komenského, Johanna Heinricha Pestalozziho a Johana Friedricha Herbarta.²⁰

Svobodová a Jůva jako typické modely reformních škol, které se objevovaly od konce 19. století, uvádí tyto školy²¹: škola v Abbotsholmu, již založil v roce 1889 anglický pedagog Cecil Reddie, venkovský výchovný ústav Landerziehungsheim Ilsenburg otevřený německým pedagogem v roce 1898, soukromá škola Hauslehrerschule v Berlíně (Berthold Otto, 1906). V roce 1907 zakládá v Bruselu Ovide Decroly „školu životem a pro život, v tomtéž roce je Marií Montessoriovou založen v Římě dětský dům Casa dei bambini.

V 20. a 30. letech 20. století jsou na základě reformního hnutí otvírány další školy např. první waldorfská škola Rudolfa Steinera u Stuttgartu (1919), Helena Parkhurstová zavádí tzv. daltonský plán na škole ve státě Massachusetts (1919), tzv. pracovní škola ve Francii založená Celestinem Freientem (1920), Jenská škola Petera Petersena v Durynsku ve Spolkové republice Německo (1927).²²

Reformní školy se ze svých mateřských zemí rozšířily i do jiných států světa. Dnes jsou nejrozšířenějšími především školy montessoriovské, waldorfské a jenské školy. Vedle alternativních škol založených na principech výše zmíněných reformních pedagogických

¹⁸ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 93

¹⁹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, s. 5

²⁰ CACH, J. Počátky nových škol v českých zemích. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, s. 7

²¹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, s. 6

²² Tamtéž, s. 7

konceptů se ve světě začaly vyvíjet i jiné typy alternativních škol označované jako moderní alternativní školy (viz. kapitola 4.3.)

Alternativnímu vzdělávání je dnes v zahraničí přikládána vysoká důležitost a alternativní školy jsou nedílnou součástí vzdělávacích systémů v řadě zemí. V České republice ještě alternativní školy nemají vybudovanou takovou tradici jako v jiných státech světa, což způsobila jistá „zamrzlost našeho školského systému“ v době vlády komunistického režimu.

4.2 Pedagogický reformismus v České republice

4.2.1 Pokusné reformní školy 20. a 30. let 20. století

Reformní školství v Čechách se začalo rozvíjet především ve 20. a 30. letech 20. století. Československo bylo, co se týče rozvíjení reformního školství, jednou z nejprogresivnějších zemí.²³

Tehdy se řada českých pedagogů inspirovala celosvětovým hnutím reformní pedagogiky a alternativní školství u nás bylo na světové úrovni. Především doba mezi světovými válkami mezi (1918 – 1939) je považována za období rozkvětu reformního školství. Toto období bylo pro tehdejší školství velice přínosné a jeho úroveň značně vzrostla.

K hlavním představitelům tehdejší české reformní pedagogiky můžeme zařadit stoupence pozitivizmu, moravského učitele, Josefa Úlehu. Který působil za tehdejšího Rakouska Uherska ve Vídni ve škole nazvané Radovánky, kde uplatňoval svoje reformní principy.

Dalším stoupencem reformní pedagogiky je František Čáda - zakladatel speciální a experimentální pedagogiky, pedopsychologie a pedologie. Jeho velkým přínosem bylo založení Pedologického ústavu hl. města Prahy. František Čáda také založil Sdružení pro výzkum dítěte.

Velké zásluhy na rozvoji reformy školství měl také Otakar Kádner. Jeho pedagogické názory vycházejí z principů pozitivistické filozofie. Kádner přispěl k rozvoji pedagogické vědy. Další vedoucí osobností pedagogického hnutí byl František Drtina, zakladatel dívčího reformního gymnázia ve Valašském Meziříčí.

Mezi nejvýznamnější projekty pokusných a reformních škol tohoto období patří brněnská měšťanská škola Domov lásky a radosti Josefa Bartoně, která byla v roce 1910 vybudována pro dcery chudých továrních dělníků. V roce 1919 F. Krch, L. Švarc a L. Havránek zřídili Dům dětství v Krnsku pro sirotky po legionářích. Jako další příklady

²³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, s. 30

můžeme uvést Pokusnou školu v Kladně, Pokusnou školu Tomáše Bati ve Zlíně, Dětskou farmu Eduarda Štrocha či Dětskou farmu na Libeňském ostrově.²⁴

Důležitou roli v rozvoji reformní pedagogiky u nás měly dvě reformní uskupení založené v letech 1928 – 1929 v Praze. První z nich, Reformní komise školy vysokých studií pedagogických, byl veden doc. dr. V. Příhodou. Doc. Dr. J. Uher vedl druhý sbor s názvem Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze.

Oba reformní sbory prosazovaly tyto principy:

- respektování individuálních tělesných i duševních vlastností,
- důraz na samostatnost, aktivitu a pracovní činnost, tělesnou výchovu,
- spolupráce školy s rodiči,
- věnování pozornosti sociálnímu prostředí a zdraví dětí,
- zřízení pomocných tříd pro děti přechodně opožděné a duševně postižené.²⁵

Vývoj alternativního školství byl násilně přerušen nastolením totalitních režimů, které nebyly otevřené výchovnému pluralismu. Alternativní školy se tak začaly znovu rozvíjet až po roce 1989.

4.2.2 Rozvoj alternativního školství po roce 1989

Uvolnění politických, ekonomických, sociálních a kulturních poměrů po roce 1989 vytváří příznivé podmínky nejen pro transformaci tradičního státního školství, ale také rozvoj alternativních škol.

V devadesátých letech tak v České republice začínají vznikat soukromé a církevní školy. Vedle nich se šíří i alternativní školy, především školy waldorfské. Inovace ve vzdělávání začaly uplatňovat i mnohé veřejné školy.²⁶

Z alternativních pedagogických směrů se uplatnilo především angažované učení, jehož protagonistou byl dr. Stanislav Červenka, dále škola hrou, integrované vyučování, zdravá škola, projektové a otevřené vyučování.²⁷

²⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, s. 54 - 58

²⁵ tamtéž, s. 53

²⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, s. 107

²⁷ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, s. s. 63

5 Současné alternativní školství v ČR

Dnes jsou nejrozšířenějšími alternativními školami v České republice školy waldorfské, montessoriovské a daltonské. Těmto třem koncepcím se budu ve své diplomové práci věnovat hlouběji. Analýzu jejich výskytu v ČR podávám v následujících kapitolách.

Školy pracující na principech jiných reformních pedagogických koncepcí se v ČR nenacházejí. V 90. letech 20. století byla v Poděbradech založena také jenská škola, která fungovala jen tři roky.²⁸

Vedle alternativních škol reformního typu v ČR existují i jiné alternativní programy, k nejrozšířenějším patří „Začít spolu“. Tento program vznikl v 90. letech 20. století v USA. U nás se začal realizovat v mateřských školách od roku 1994 a od roku 1996 na prvním stupni základních škol. Dnes funguje v ČR na principech toho programu více než šedesát pět základních škol.²⁹

K dalším alternativním programům uplatňovaným v ČR od roku 1991 patří program Světové zdravotní organizace „Zdravá škola“, na jehož principech pracuje v současnosti devadesát pět základních škol.³⁰

Od 1. 9. 1998 bylo v ČR také experimentálně povoleno domácí vzdělávání. Tato forma vzdělávání je od roku 2004 rovnocennou formou povinné školní docházky. Domácí formu vzdělávání doposud umožňovalo v ČR pět škol.³¹

5.1 Montessori školy v ČR

Montessori školy se začaly rozvíjet v ČR především v druhé polovině devadesátých let. V roce 1989 byly založeny dvě mateřské školy v Praze 6 v Nebušicích a v Roztokách u Prahy. Mateřské školy byly dále zakládány v Jablonci nad Nisou, Olomouci, Brně, Praze – Modřanech, Praze – Libuši, Kladně.³²

Od Roku 1999 v Praze existuje Kruh přátel Montessori škol, ten byl roku 2001 přejmenován na Asociaci Montessori, která rozvíjí vzdělávací a osvětovou činnost, také vydává překlady původních spisů Marie Montessoriové.³³

Od roku 1998 začaly na principech pedagogiky Marie Montessori pracovat i tři základní školy v Kladně, Praze – Libuši, Praze – Černém Mostě. Následně vznikla

²⁸ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 274

²⁹ http://www.icm.cz/taxonomy_menu/4/145/377/382

³⁰ <http://www.alternativniskoly.cz/category/zdrava-skola/>

³¹ http://www.icm.cz/taxonomy_menu/4/145/377/385

³² SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 273

³³ tamtéž 273 - 274

i základní škola v Táboře a Praze 6. Principy pedagogiky Marie Montessori začaly aplikovat i některé zvláštní školy např. v Kuřimi, Brně, Praze 9 – Hloubětíně.³⁴

5.1.1 Seznam Montessori škol v ČR³⁵

Název školy	Město	Typ
Centrum Sofie	Říčany	MŠ
Centrum You&Me - MŠ a klub pro rodiče s dětmi	Praha 10 - Strašnice	MŠ
DOMINO - rodinné centrum / školka o.s.	Praha 4 Hodkovičky	MŠ
Global Concept International School	Praha 6 - Nebušice	MŠ
Global Concepts International School	Praha 6	MŠ
Child of the Planet	Praha 6	MŠ
International Montessori School of Prague	Praha 4 - Roztyly	MŠ
Klub Montessori (MŠ)	Praha – Letňany	MŠ
MATEŘSKÁ ŠKOLA SLUNÍČKO – MONTESSORI	Brno	MŠ
Mateřské Centrum Montessori o.s.	Petřikov	MŠ
Mezinárodní Montessori mateřská škola Duhovka	Praha 6	MŠ
Mezinárodní Montessori MŠ Perlička	Brno - Obřany	MŠ
Monte Školka + rodinné centrum	Olomouc	MŠ
Montessori Centrum	České Budějovice	MŠ
Montessori centrum U rybníčku	Jesenice u Prahy	MŠ
Montessori dům	Praha 2	MŠ
Montessori House	Praha 4	MŠ
Montessori Kvítek	Praha 6 - Střešovice	MŠ
MONTESSORI POHYBOVÁ ŠKOLIČKA	Praha 5 Smíchov	MŠ
MONTESSORI SCHOOL Montessori Lesní Školka	Praha 4	MŠ
Montessori školka 4medvědi	Praha 4 - Podolí	MŠ
Montessori školka Zlín	Zlín	MŠ
MŠ Jílová	Olomouc	MŠ
MŠ Klubíčko	Pardubice	MŠ
MŠ Letňany	Praha - Letňany	MŠ
MŠ Montessori	Jablonec nad Nisou	MŠ
MŠ Montessori	Hostinné	MŠ
MŠ Montessori	Hradec Králové	MŠ
MŠ Montessori	Nový Jičín	MŠ
MŠ Montessori	Praha 6	MŠ
MŠ Montessori	Praha 4	MŠ
MŠ Montessori + Centrum volného času	Praha 6	MŠ
MŠ Montessori Kladno	Kladno	MŠ
MŠ Montessori Meteorologická	Praha 4 - Libuš	MŠ
MŠ Sluníčko	Olomouc	MŠ
MŠ Sluníčko	Tábor	MŠ
MŠ Sluníčko - Montessori	Brno	MŠ
MŠ Vokovická	Praha 6	MŠ
NestLingue Montessori (MŠ a jesle)	Praha 4	MŠ
Rodinné centrum Vyšehradek	Praha 2 - Vyšehrad	MŠ
ZŠ a MŠ Pod Budčí	Zákolany	ZŠ, MŠ
ZŠ a MŠ Slapy	Slapy u Tábora	ZŠ, MŠ
Kouzelné školy - mateřská a základní škola	Praha - Vršovice	ZŠ, MŠ
Mezinárodní Montessori ZŠ	Brno	ZŠ
Sdružení rodičů Montessori Zlín o.s.	Zlín	ZŠ
Základní škola a Mateřská škola	Horka nad Moravou	ZŠ, MŠ

³⁴ tamtéž, s. 274

³⁵ Společnost Montessori o.s. [online, cit. 11. 12. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.montessoricr.cz>

Základní škola a Mateřská škola Suchý Důl	Suchý důl	ZŠ
ZŠ Na Beránku Pertoldova	Praha 4	ZŠ
ZŠ Gajdošova	Brno	ZŠ
ZŠ Jablonec nad Nisou	Jablonec nad Nisou	ZŠ
ZŠ Jazyková akademie Montessori	Praha 4	ZŠ
ZŠ Montessori Kladno	Kladno	ZŠ
ZŠ Na Dlouhém Lánu	Praha 6	ZŠ
ZŠ Na rovině	Lázně Bohdaneč	ZŠ
ZŠ Pastviny	Brno - Komín	ZŠ
ZŠ Polabiny 1	Pardubice	ZŠ
ZŠ Rakovského v Modřanech	Praha 4	ZŠ
ZVŠ Kouřim	Kouřim	ZVŠ

Tabulka 2 – Seznam Montessori škol v ČR

5.2 Waldorfské školy v České republice

Ze všech alternativních systémů se v České republice po roce 1989 začaly uplatňovat nejvíce waldorfské školy, a to především z těchto důvodů:³⁶

- koncepce waldorfských škol je rozšířená po celém světě, waldorfské školy mají vyřešený správní systém a také vzdělávání učitelů,
- čeští pedagogové pracující na waldorfských školách v zahraničí po návratu roku 1989 začali šířit prvky waldorfské školy i u nás,
- začalo vznikat mnoho neziskových organizací, které vznik alternativních škol výrazně materiálně podporovaly.

V následujících odstavcích uvedu několik významných mezníků, jež přispěly k rozvoji waldorfské pedagogiky v naší zemi.

V roce 1989 byla založena Koordinační rada waldorfského školství. Ta se v roce 1994 přeměnila na České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. Jejím předsedou se stal děkan Pedagogické fakulty UK Praha Z. Helus. Toto sdružení se stalo garantem kvality vzdělávací práce waldorfských škol.

Další významnou institucí, která přispěla k rozvoji těchto škol v naší zemi, byla Asociace waldorfských škol v ČR založena roku 1997, pod její záštitou vychází časopis *Člověk a výchova*, v němž se objevují práce českých waldorfských učitelů. K hlavním kompetencím této asociace patří sledování kvality realizace vzdělávacího programu Česká škola waldorfského typu. Asociace dále poskytuje poradenství jednotlivým školám, jejím prostřednictvím spolu také jednotlivé školy spolupracují, proto pořádá různá setkání a semináře pro vzdělávání učitelů. Také podporuje zakládání nových waldorfských škol.

Waldorfské školy v ČR spolupracují se zahraničními waldorfskými školami v rámci mezinárodních asociací, jakými jsou Asociace pro waldorfskou pedagogiku v zemích střední a východní Evropy (Stuttgart), Svaz svobodných waldorfských škol (Stuttgart)

³⁶ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 269

a Evropská rada waldorfské pedagogiky (Londýn). Naše školy udržují kontakt především se školami v SRN, Nizozemí a Švýcarsku.

Spolupráce mezi nimi je podporována hned z několika důvodů. Jednak spolu udržují kontakt učitelé, kteří si vyměňují své zkušenosti atd. Kromě učitelů se rodí spolupráce i mezi rodiči a to v rodičovských sdružení a spolcích. Díky této spolupráci dále roste aktivita žáků waldorfských škol v rámci korespondence a návštěv při různých výměnných pobytech. Společné aktivity žáků se mohou realizovat i v rámci různých vypracovaných projektů.³⁷

První waldorfské mateřské a základní školy vznikly v 90. letech 20. století. První základní školy vznikly v těchto městech - Příbram, Ostrava, Praha, Karlovy Vary, Semily, Dašice (dnes v Pardubicích). Ve školním roce 2002/ 2003 v ČR bylo 7 waldorfských základních škol a šest mateřských – Praha 6, Praha 3, Semily, Turnov, Rovensko p. Troskami, Žďár nad Sázavou.³⁸

O vznik dalších základních waldorfských škol se poté pokusili i v Praze 6, v Hluboké nad Vltavou. Snahy o vznik se objevují i v Brně, Olomouci, Šumperku, Liberci, ve Žďáru n. Sázavou, Jablonci n. Nisou, Mladé Boleslavi a v Českém Krumlově.³⁹

Na základní školy s waldorfskou koncepcí začaly navazovat i některé střední školy, roku 2000/2001 např. v Příbrami Gymnázium a SOU. V Ostravě vznikla v roce 2003 Střední odborná škola waldorfská se vzdělávacím programem Waldorfské lyceum.⁴⁰

5.2.1 Seznam waldorfských škol v ČR⁴¹

Název školy	Město	Typ
Waldorfská mateřská škola	Praha 3	MŠ
Waldorfská mateřská škola	Praha 6	MŠ
Waldorfská třída Sedmíráska Příbram	Příbram	MŠ
Waldorfská mateřská škola Staré Ždánice	Pardubice	MŠ
Waldorfská mateřská škola Semily	Semily	MŠ
Waldorfská mateřská škola Rovensko p.T.	Rovensko pod Troskami	MŠ
Waldorfská mateřská škola Turnov	Turnov	MŠ
Waldorfská MŠ Sluníčko Písek	Písek	MŠ
Waldorfská základní a mateřská škola Brno	Brno	MŠ
Waldorfská třída MŠ České Budějovice	České Budějovice	MŠ
Waldorfská třída MŠ Klatovy	Klatovy 3	MŠ
Waldorfská třída MŠ Karlovy Vary	Karlovy Vary – Doubí	MŠ
Waldorfská třída MŠ Klubičko Mnichovo Hradiště	Mnichovo Hradiště	MŠ
Waldorfská třída MŠ Žďár nad Sázavou	Žďár nad Sázavou	MŠ
Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc	Olomouc	MŠ

³⁷ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 270

³⁸ tamtéž, 270 - 271

³⁹ tamtéž, s. 271

⁴⁰ tamtéž

⁴¹ Stránky Asociace waldorfských škol České republiky. [online, cit. 11. 12. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.iwaldorf.cz/>

Sedlčany MŠ třída	Sedlčany	MŠ
Waldorská třída při MŠ	Strakonice	MŠ
Základní škola waldorfská Praha - Jinonice	Praha 5 – Jinonice	ZŠ
Waldorfské třídy při ZŠ Dědina Praha	Praha – Dědina	ZŠ
Waldorfská škola Příbram	Příbram	ZŠ
Základní škola waldorfská Pardubice	Pardubice	ZŠ
Základní škola waldorfská Semily	Semily	ZŠ
Základní škola Svobodná Písek	Písek	ZŠ
Základní škola waldorfská Ostrava	Ostrava	ZŠ
Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno	Brno	ZŠ,MŠ
Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. Olomouc	Olomouc	ZŠ,MŠ
Základní škola waldorfská České Budějovice	České Budějovice	ZŠ
Waldorfská třída při 15. ZŠ Plzeň	Plzeň	ZŠ
Waldorfské lyceum Praha	Praha 4 – Opatov	SŠ
Waldorfská škola - Gymnazium a SOU Příbram	Příbram	SŠ
Střední škola waldorfská Semily	Semily	SŠ
Střední odborná škola waldorfská Ostrava	Ostrava	SŠ

Tabulka 3 – Seznam waldorfských škol v ČR

5.3 Daltonské školy v ČR

Důležitým mezníkem v rozvoji daltonského plánu v ČR byl rok 1996, kdy se v Brně konal sjezd ředitelů daltonských škol z města Utrechtu. Z iniciativy tohoto setkání vznikly v Brně čtyři daltonské školy.⁴²

Důležitou organizací, která šíří principy daltonského vyučování v ČR, je Asociace českých daltonských škol založená roku 1996. Asociace metodicky spolupracuje zejména s holandskými školami a odborníky, především s Roelem Roehnerem a Hansem Wenke. Ti v Brně na ZŠ Husova aktivně pořádají mezinárodní daltonské konference. Asociace také spolupracuje s mezinárodní asociací Dalton International.

5.3.1 Seznam daltonských škol v ČR⁴³

Název školy	Město	Typ
ZŠ Antonínská	Brno	ZŠ
ZŠ Mutěnická	Brno	ZŠ
ZŠ Horácké náměstí	Brno	ZŠ
ZŠ a MŠ Husova	Brno	ZŠ, MŠ
ZŠ a MŠ Chalabalova	Brno	ZŠ, MŠ
ZŠ Jana Babáka I	Brno	ZŠ
ZŠ a MŠ Křídlovická	Brno	ZŠ, MŠ
ZŠ Masarova	Brno	ZŠ
ZŠ Milénova	Brno	ZŠ
ZŠ Přemyslovo náměstí	Brno	ZŠ
ZŠ Brno, Staňkova	Brno	ZŠ
Mateřská škola Brno, Jihomoravské nám. 5	Brno	MŠ
Mateřská škola Brno, Neklež 1a	Brno	MŠ
ZŠ Brno	Brno - Žebětín	ZŠ
ZŠ Nové Město na Moravě	Nové Město na Moravě	ZŠ

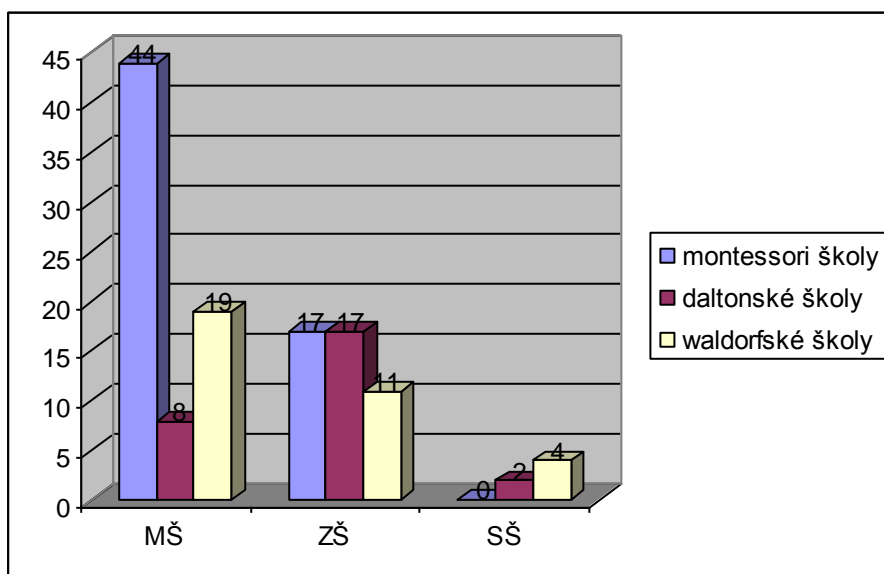
⁴² SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 272

⁴³ NICM.[online, cit. 11. 12. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>

ZŠ a MŠ Rájec Jestřebí	Jestřebí	ZŠ, MŠ
ZŠ Benešova	Třebíč	ZŠ
Masarykova ZŠ a MŠ Český Těšín	Český Těšín	ZŠ, MŠ
ZŠ T.G.Masaryka Šardice	Šaratice	ZŠ
MŠ Smolkova	Praha 12	MŠ
První soukromé jazykové gymnázium	Hradec Králové	SŠ
Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky	Břeclav	SŠ

Tabulka 4 – Seznam daltonských škol v ČR

5.4 Porovnání výskytu jednotlivých pedagogických koncepcí



Graf 1 – Porovnání výskytu jednotlivých pedagogických koncepcí v ČR

V četnosti výskytu mateřských škol jsou na prvním místě Montessori mateřské školy, a to s počtem 44 mateřských škol, waldorfských mateřských škol je v České republice 19, nejméně se potom vyskytují daltonské mateřské školy s počtem 8.

V počtu základních škol jsou školy daltonské a montessori vyrovnané, nejméně základních škol v České republice z výše uvedených pedagogických koncepcí je waldorfských základních škol - 11.

Co se týká středoškolského vzdělávání waldorfské školy zauímají počtem svých škol první místo, střední waldorfské školy jsou v naší zemi čtyři, daltonské střední školy dvě a Montessori střední školy dle uvedených zdrojů v ČR nejsou.

6 Význam a hodnocení alternativních škol

Alternativní školy mají v kontextu České republiky především dvě významové roviny. Zaprvé jsou odrazem snah o vytvoření pluralitního a demokratického školského systému, který umožňuje svobodný rozvoj jednotlivých škol, ale i svobodnou volbu rodičů konkrétní školy pro své děti. Zadruhé jsou alternativní školy velice cenný zdroj inspirace. Jelikož byla pedagogická a filozofická východiska alternativních škol v době svého vzniku velice nadčasová, může jejich výchovná tradice dnes oslovit v podstatě každého učitele.⁴⁴

Alternativní pedagogické koncepce však mají i své meze, jednou z nich je skutečnost, že již od svého vzniku nikdy nechtěly jejich všeobecné rozšíření ani dominanci, i přesto že vycházely z kritiky stávající školy. Jejich další meze spočívají v jejich specifčnosti. Některé jejich přístupy nemohou být všeobecně přijatelné. Jako příklad lze uvést antroposofický přístup waldorfských škol, který může způsobit tendence k uzavřenosti vůči novým výchovným postupům či skutečnostem. Pedagogice Marie Montessoriové se zase vytýká přílišný důraz na fyziologický rozvoj dítěte nebo rozpor mezi svobodou dítěte a tzv. připraveným prostředím, které představuje instrumentální manipulaci.⁴⁵

V současnosti se v souvislosti s alternativními školami také velmi diskutuje o jejich kvalitě a efektivnosti. Řada pedagogů, politiků, ale i rodičů si klade otázky, zda jsou tyto školy lepší než školy běžné, jestli ano, tak v čem, za jakých podmínek a v čem se liší alternativní školy navzájem. U alternativních škol se mnohdy někdy až nekriticky a automaticky předpokládá, že jsou vždy lepší než školy státní. Jan Průcha také uvádí, že jsou většinou zdůrazňovány jejich přednosti, ale na nedostatky se neupozorňuje. Při hodnocení efektivnosti a kvality alternativních škol je nutné vycházet z výzkumných výsledků těchto škol. Výzkumy tohoto druhu se u nás bohužel příliš neprovádějí.⁴⁶

Samotné hodnocení kvality a efektivnosti alternativních škol je velice problematické. Je těžké říci, které z ukazatelů porovnání kvality alternativních a nealternativních škol lze brát za podstatné. Dnes je kvalita škol posuzována především z hlediska vzdělávacích výsledků školy a žáků. Často se však diskutuje, zda je tento indikátor pro měření kvality rozhodující. Jiné parametry, jakými jsou například srovnání vzdělávacích programů a obsahů, způsoby výuky, charakteristiky učitelů aj., jsou často

⁴⁴ HRDLÍČKOVÁ, A. Alternativní pedagogické koncepce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994, s. 17 - 18

⁴⁵ tamtéž, s. 18 - 19

⁴⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, s. 77 - 78

opomíjeny. Přičemž alternativní školy se od běžných škol liší právě v těchto výše zmíněných aspektech.⁴⁷

Při porovnání efektivity různých typů škol se tedy musí brát zřetel na velké množství determinantů ovlivňujících jejich efektivnost. Jan Průcha uvádí tři hlavní skupiny ukazatelů, které ovlivňují rozdíly mezi školami:

- ukazatel vlastních edukačních procesů,
- ukazatel, který vystihuje různá prostředí školy,
- ukazatel poukazující na odlišné charakteristiky rodinného zázemí žáka.⁴⁸

K ukazatelům vlastních edukačních procesů potom patří rozdílnosti v tzv. vstupních determinantách, čímž se rozumí odlišné charakteristiky žákovské populace – alternativní školy mívají zpravidla menší počty žáků – dále odlišné charakteristiky učitelů nebo vybavenost škol. Při měření efektivnosti alternativních škol se posuzují i tzv. procesuální determinanty, jako je odlišná komunikace a interakce mezi učiteli a žáky, které vedou k vytváření odlišného klimatu škol. V poslední řadě se také musí brát v úvahu vzdělávací výsledky žáků jak vědomostní a dovednostní, tak i výsledky týkající se osobnostního rozvoje a vzdělávací efekty, tedy vybavenost absolventů pro výkon profese atd.⁴⁹

Vzdělávací výsledky žáků a kvalita škol může být ovlivněna i prostředím školy a především také rodinným prostředím žáků. Z výsledků některých výzkumů vyplývá, že výsledky žáků škol z velkých měst jsou celkově lepší, proto by se při hodnocení kvality alternativních a nealternativních škol musely hodnotit školy, které by reprezentovaly shodná prostředí. Komparativní evaluace alternativních a běžných škol by musela brát v úvahu vliv rodinného prostředí, protože z určitých nálezů vycházejí i předpoklady, že rodiče alternativních škol mívají vyšší vzdělanostní i ekonomickou úroveň.⁵⁰

O kvalitě a efektivnosti alternativních škol lze však říci, že jejich dosažené vzdělávací výsledky jsou velice dobré, dobrých výsledků při přijímacích řízeních na střední školy dosahují především žáci waldorfských a daltonských škol. Alternativní školy ale dosahují nadprůměrných výsledků i v řadě dalších kritérií, především je to realizace obtížných a ne příliš rozšířených pedagogických metod a forem vyučování jako projektové vyučování, propojení teorie s praxí, ale i takových trendů jako slovní hodnocení, zesílená výuka cizích jazyků a uměleckých předmětů. V poslední řadě také zvýšená spolupráce s rodiči a různých mezinárodních asociací.⁵¹

⁴⁷ tamtéž, s. 78 - 79

⁴⁸ tamtéž, s. 80

⁴⁹ tamtéž.

⁵⁰ tamtéž, s. 80 - 82

⁵¹ SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, s. 276 - 277

7 Pedagogická koncepce Marie Montessoriové

7.1 Marie Montessoriová (1870 – 1952)

Marie Montessoriová je jednou z nejpřednějších představitelů reformní pedagogiky, její pedagogická koncepce je dnes stále živá a používána na řadě škol po celém světě.

Ráda bych se krátce poohlédla po životních úspěších této ženy.

Marie Montessori se stala v roce 1896 první ženou v Itálii, která získala titul doktora medicíny. Část svého života věnovala práci asistentky na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě, kde pečovala o mentálně postižené děti. Během své práce se zamýšlela nad vychovatelností těchto dětí a uvědomila si nezbytnost pedagogické pomoci postiženým dětem, proto v Římě založila pedagogický ústav, který pečoval o postižené děti.

Její pedagogické myšlenky vycházely z principů dvou francouzských lékařů Jeana Itarda a jeho žáka Edouarda Seguina. Ti vypracovali vynikající metodu pro výchovu slabomyslných dětí. Tito dva francouzští lékaři pokládali za důležité blaho dítěte, rozvoj a zdokonalování všech stránek jeho osobnosti. Marie Montessori vlastně ve své metodě převedla zásady výchovy slabomyslných dětí pro děti zdravé.⁵²

V Římě založila Marie Montessori také Dům dětí, kde vychovávala opuštěné děti předškolního věku. Vedla katedru antropologie a katedru hygieny na univerzitě v Římě. Dále iniciovala vznik Opera Montessori, prostřednictvím této asociace propagovala své metody. Své pedagogické názory šířila i v USA, Holandsku a ve Španělsku, kde také založila v Barceloně dům dětí. V době druhé světové války pomáhala při zakládání škol v Indii. V roce 1950 získala Nobelovu cenu za mír.

Pedagogika Marie Montessori se opírá především o tyto myšlenky:

- dítě je tvůrcem sebe sama,
- pomoz mi, abych to dokázal sám,
- ruka je nástrojem ducha, proto je práce rukou základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči,
- respektování senzitivních období,
- svobodná volba práce,
- připravené prostředí,
- polarizace pozornosti,
- celostní učení.⁵³

⁵² RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessoriové. Praha: Public History. 1999, s. 9

⁵³ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 18

7.2 Svoboda a samostatnost

Jedním ze základních východisek pedagogiky Marie Montessori je svoboda a samostatnost dítěte. Proto se Montessori řídí tímto principem: „*Pomoz mi abych to mohl udělat sám.*“

Je to výrok jednoho z žáků Marie Montessori, který se stal klíčem celé její pedagogiky.⁵⁴

Řídit se tímto heslem však pro pedagogy a rodiče znamená vynaložit mnoho úsilí a trpělivosti při výchově dětí. Mnoho vychovatelů raději vykoná určitou aktivitu za dítě, protože ví, že jí vykoná mnohem rychleji než dítě samo.

Rodiče a pedagogové by neměli dítě při svých aktivitách příliš omezovat nebo ho příliš podporovat. Dítě by pak mohlo být nesamostatné, nerozhodné, pasivní a příliš závislé na dospělých. Marie Montessori proto tvrdě kritizovala školu, která k výchově dětí zaujímal autoritářský a svoboduomezující přístup, odsuzovala nejen pedagogy, ale i rodiče, kteří svou výchovou dítě spíše omezují než rozvíjejí.

*„Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Spontánní aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání.“*⁵⁵

Svoboda v pedagogice Marie Montessori znamená svobodné jednání dítěte jako proces vlastní odpovědnosti. Dítě se tak pohybuje svobodně, svobodně zachází s věcmi, ale za své chování nese samo odpovědnost. Jeho svoboda je omezena důstojností věcí, se kterými pracuje, a potřebami lidí v jeho okolí. Pokud připravené prostředí, ve kterém dítě pracuje, respektuje senzitivní fáze dítěte a jeho potřeby, mělo by se u dítěte objevit vnitřně disciplinované chování vedoucí k rozvoji zodpovědnosti za své svobodné jednání.⁵⁶

7.3 Senzitivní vývojové fáze

Svoboda dítěte jde ruku v ruce s respektováním tzv. senzitivních vývojových fází.

*„Svobody je dosaženo tehdy, když se dítě může vyvíjet podle svých zákonů a potřeb organismu.“*⁵⁷

Marie Montessori tvrdí, že pro senzitivní fáze vývoje jsou typické dílčí schopnosti, které v dané fázi vystupují do popředí. Tyto specifické schopnosti jsou jen dočasné. Jakmile je dosaženo cíle, tyto schopnosti odeznívají. Pokud nejsou tyto fáze respektovány, může dojít k poruchám v rozvoji osobnosti dítěte, což vede k jeho frustraci, náladovosti,

⁵⁴ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 89

⁵⁵ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 19

⁵⁶ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 54 - 55

⁵⁷ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 20

agresivitě a tím i k negativnímu vidění sebe sama a okolního světa. Proto by měl učitel tyto fáze neustále analyzovat a poskytovat žákům to, co ke svému rozvoji potřebují.⁵⁸

7.4 Věková heterogenita skupin

Výchovný systém Marie Montessori se opírá o princip věkové heterogenity skupin, přičemž optimální skupina by měla spojovat děti tří ročníků. Takto uspořádané skupiny posilují spolupráci mezi dětmi. Taková spolupráce je nenahraditelná, protože děti si mezi sebou předávají zkušenosti a poznatky mnohem jednodušeji než ve spolupráci s dospělými. Jeden od druhého také lépe přijímají pravidla než od dospělého. Navíc mladší žáci jsou motivováni staršími žáky, kteří svým mladším kolegům pomáhají a podávají vysvětlení. Starší žáci si tak při reprodukci učiva svým mladším spolužákům rozšiřují své vlastní schopnosti.⁵⁹

Žáci heterogenní třídy se na základě věkové různosti také více porovnávají, a tak získávají poznatky o sobě samých, o svých silných a slabých stránkách. Marie Montessori zdůrazňuje důležitost, aby v heterogenní skupině byl také určitý počet věkově stejných dětí. Věkově heterogenní skupiny Marie Montessori uplatňovala v mateřských i základních školách.⁶⁰

7.5 Polarizace pozornosti

Jeden z klíčových fenoménů, ze kterého Montessori vycházela při tvorbě její pedagogické koncepce, je tzv. polarizace neboli koncentrace pozornosti. Polarizace pozornosti je jakýsi vztah dítěte k danému prostředí, respektive k předmětu, který dítě něčím upoutal. Je to druh soustředěné práce.

„Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti.“⁶¹

Marie Montessori objevila tento jev při své práci v domě dětí, kdy pozorovala čtyřletou holčičku natolik zaujatou cvičením s dřevěným válečkem, že její činnost nepřerušil ani záměrně vyvolaný zpěv ostatních dětí. Montessori byla nadšená koncentrovanou pozorností této holčičky vzhledem k jejímu věku velice neobvyklou. Tento jev nazvala Montessoriová polarizací pozornosti a stala se naprosto běžným jevem při její výuce.

Polarizace pozornosti má čtyři fáze:

⁵⁸ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 48 - 49

⁵⁹ tamtéž, s. 17

⁶⁰ tamtéž, s. 18

⁶¹ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 45

- fáze přípravná – pro tuto fázi je typický neklid, kdy dítě hledá činnost, která by ho zaujala. V této fázi také vystřídá mnoho činností, dokud nenajde tu pravou,
- fáze velké práce – dítě se intenzivně věnuje nějaké činnosti a intenzita jeho soustředěnosti graduje. S prací přestane, až když je nasyceno. Délka této fáze závisí na věku a potřebách dítěte,
- fáze doznívání – dítě již nepracuje, stále ještě je však ve svých myšlenkách spojeno s právě dokončenou činností. Dítě se může soustředit na další činnost až poté, odezní-li tato fáze,
- návyk na práci – zvyknou-li si děti na soustředěnou fázi, polarizace pozornosti se stabilizuje a dítě tak získává vlastní rovnováhu.⁶²

Polarizace pozornosti podle Marie Montessori. spočívá na určitých vnějších podmínkách, tyto podmínky se snažila během své praxe podporovat a zdokonalovat, tak aby u dětí podněcovala polarizaci pozornosti.

Zelinková uvádí tyto podmínky umožňující polarizaci:

- sledování senzitivních fází,
- nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivě a rozvíjejí ji,
- práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého,
- svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti.⁶³

Mezi podmínky fenoménu polarizace pozornosti podle K. Rýdla patří svobodná volba zaměstnání dítěte, jednotu těla a ducha. Dále podněcující okolí a vždy připravené prostředí.⁶⁴

7.6 Svobodná volba práce

Svobodná volba práce je jedním z předpokladů polarizace pozornosti. Marie Montessori svobodnou volbu zaměstnání zajišťovala dětem ve svých zařízeních tím, že zrušila rozvrh hodin, zavedla takové obsahy a metody vyučování, aby rozvoj dítěte spočíval na jeho spontánní potřebě. Jedině tehdy, když se dítě bude rozvíjet svobodně, se může uplatnit jev polarizace pozornosti.

Svobodnou volbou činnosti se dítě bude rozvíjet na základě svých dispozic, které odpovídají jeho vývojové fázi. Takto si může také volit obsahy činností, které mu jsou v dané fázi blízké.

⁶² tamtéž, s. 47

⁶³ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 27

⁶⁴ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 91

Význam svobody volby činnosti pro polarizaci pozornosti výstižně popisuje Zelinková: „Činnost, kterou dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Bere do ruky věc, která ho oslovuje, přitahuje. Pracuje se zájmem, soustředěně, soustředění je dlouhodobé. Dosahuje dobrých výsledků, raduje se z dosaženého cíle. Má zájem pokračovat v práci, protože mělo úspěch, volí další a další činnost. Svoboda volby ho vede k úspěchu, sebezdokonalení, ale také k sebevědomí a důstojnosti.“⁶⁵

7.7 Harmonie těla a ducha

Dalším předpokladem polarizace pozornosti je harmonie těla a ducha. Jde o jakousi integraci smyslů a pohybu, která je podstatným prvkem v rozvoji člověka. Ve své knize „Od dětství k mládí“ Marie Montessori uvádí: „Lidé, kteří mají ruce, ale žádnou hlavu, a lidé, kteří mají hlavu, ale žádné ruce, jsou pro moderní společnost stejným způsobem zbyteční.“⁶⁶

Montessori prosazovala důležitost tělesné aktivity a pohybu při vyučování. Dnes je pohyb dětí považován za jakýsi rušivý element, který nabourává výuku, proto je žákům na školách pohyb umožněn pouze v určitých předmětech, jako je tělesná či pracovní výchova. Marie Montessori ale naopak pohyb používala jako nástroj rozvoje osobnosti dítěte. Pohyb je pro dítě faktorem sebevědomí, inteligence a prostředkem pro vlastní realizaci individuální vůle. Proto by neměl být ve výchově a vzdělávání dětí opomíjen.⁶⁷

7.8 Prostředí okolo dítěte

Připravené okolí a prostředí také ovlivňuje polarizaci pozornosti. Připravené prostředí hraje v pedagogice Marie Montessori velký význam. Montessori svou metodou mění tradiční podobu třídy a odstraňuje bariéry, které stojí mezi přímým kontaktem učitele a žáka. Bariéry brání svobodnému rozvoji dítěte. Proto odstraňuje katedru i lavice, protože její pedagogika nespočívá v tom, že děti ve škole nehnutě sedí a poslouchají učitele, nýbrž v tom, že se děti svobodně pohybují a aktivně pracují, proto Marie Montessori prostředí přizpůsobuje svobodným aktivitám dětí.⁶⁸

V připraveném prostředí hraje dále důležitou roli didaktický materiál a obsah učení, který je orientován na poznání světa. Připravené prostředí je pro Montessori takové prostředí umožňující dítěti poznat svět, a to tak, že jednotlivé stupně poznání světa budou odpovídat věku a duševní vyspělosti dítěte. Toto poznání světa se bude odehrávat

⁶⁵ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 23

⁶⁶ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 93

⁶⁷ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 94

⁶⁸ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 10

v láskyplném prostředí s pozitivní atmosférou a s lidským chováním. Připravené prostředí Montessori vztahuje i na výchovu v rodině.⁶⁹

7.9 Kosmická výchova

Marie Montessori pojímá člověka jako součást kosmického řádu světa. Podle kosmické teorie je svět jako celek tvořený z jednotlivých na sebe závislých částí. Každý živočich a každá rostlina zaujímá na světě své postavení a vše funguje ve prospěch celku. Kosmická výchova má v pedagogice Marie Montessori za úkol poskytnout dítěti představu o souvislostech přírody a světa, ale také postavení člověka ve světě a jeho zodpovědnosti za přírodu. Montessoriová usilovala o vytvoření univerzální harmonické společnosti, která je prostoupená láskou, ohleduplností, vzájemnou pomocí a vděčností.⁷⁰

V kosmické výchově Marie Montessori zdůrazňuje dětskou potřebu poznávat předměty a věci kolem sebe. Proto je podstatné, aby byla dítěti již od raného dětství předkládána široká škála různých předmětů. Marie Montessori proto utváří jakýsi materiál, s nímž děti pracují a je pro ně klíčem k poznání světa. Svět je kosmos, který má svůj pořádek, je to jednota všech věcí. Proto Montessori zdůrazňuje, že je důležité, aby děti nejen poznávaly věci, ale především chápaly vztahy mezi nimi, jednotlivé struktury. Marie Montessori v kosmické výchově vychází také z myšlenky o jednotě světa, která funguje na principech kosmického zákona. Proto zastává názor, že dítě má poznávat svět jako celek, ne jen jednotlivé detaily. Dítě sice nejprve poznává svět pomocí detailů, díky své fantazii a síle představ však spojuje jednotlivé detaily do vyšších celků a souvislostí, tím vzniká jeho komplexní představa o světě.⁷¹

7.10 Didaktický materiál

„Má-li malé dítě materiál před sebou, přizpůsobuje se mu vážnou, koncentrovanou prací, která jako by působila na lepší část vědomí. Vypadá to skutečně tak, jako by malí učinili největší objev, kterého je jejich duch schopen: materiál poskytuje jejich rozumu cesty, které by jinak zůstaly v dětství nepřístupné.“

/ M. Montessori: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg – Basel 1969, s.198/⁷²

Didaktický materiál hraje ve vývoji dítěte nesmírně významnou roli, proto je důležitý jeho správný výběr. Dítě by mělo pracovat s takovým materiálem, který vzbudí jeho zájem, a to natolik, že s ním začne pracovat a v této činnosti setrvá. Didaktický

⁶⁹ RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 94

⁷⁰ tamtéž, s. 105

⁷¹ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 35 - 38

⁷² RÝDL, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: 1994, s. 10

materiál by tedy měl podněcovat aktivitu dítěte a napomáhat tak jeho svobodnému vývoji. K věcem, s nimiž dítě pracuje, si utváří určitý vztah. Dítě jí má rádo, strachuje se o ní, proto s ní zachází zodpovědně. Díky materiálu se tedy utváří i smysl pro zodpovědné jednání. Marie Montessori věnovala didaktickému materiálu velkou pozornost. Podle ní je to nejvhodnější prostředek pro kultivaci smyslů, která je základem pro rozvoj inteligence.⁷³

Marie Montessori však nešlo o zdokonalování základních fyziologických smyslových procesů, ale o zdokonalování které by vedlo k rozvoji vyšší intelektuální činnosti. Dítě by se mělo prostřednictvím tohoto didaktického materiálu naučit své smyslové vnímání porovnávat, zařazovat, rozlišovat a označovat. Při materiálovým cvičení smyslového vnímání děti tedy charakterizují a klasifikují různé vlastnosti předmětů a učí se uspořádávat své dojmy např. při práci s barevnými předměty děti přiřazují předměty stejných barev, pojmenovávají barvy, srovnávají různé barvy a rozlišují různé odstíny téže barvy.⁷⁴

Marie Montessori vytvořila velice originální didaktický materiál, který se po rozšíření její pedagogické koncepce začal vyrábět ve velkém. Dodavatelem byla holandská firma Nienhuis založená roku 1929 truhlářem Albertem Nienhuisem. Dodnes je předním světovým výrobcem hraček a didaktického materiálu pro montessoriovské školy a školky, vyváží do více než 70 zemí světa.⁷⁵

7.11 Postavení vychovatele

Na žáka je v pedagogické koncepci Marie Montessori nahlíženo jako na aktivně utvářející se bytost, která má tendenci samostatně pracovat a osvojovat si vědomosti. Tím se tedy naprosto mění pozice vychovatele, jehož úlohou je, aby pozitivně ovlivňoval sebevýchovu žáka.⁷⁶

Marie Montessori ve své pedagogické koncepci tedy apeluje na radikální změnu postoje k dítěti. Vychovatel by se měl podle ní „odzbrojit“ a stát se jakýmsi průvodcem, pomocníkem, který dítěti nabízí pomoc a podporu přiměřenou jeho vývojové fázi.⁷⁷

K. Rýdl výstižně popisuje úlohu vychovatele: „*Stále znovu opakují, že není na úlohu vychovatele připraven ten, kdo věří, že může utvářet psychiku dítěte, dát mu charakter, inteligenci a ctnost. Vychovatel musí poznat, že v dítěti, jako už v nejmenším živém tvorovi,*

⁷³ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 49

⁷⁴ tamtéž, s. 50

⁷⁵ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 69

⁷⁶ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 28

⁷⁷ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, s. 71 - 72

je zakotven směr vývoje, který je silnější než všechny vlivy zvenčí, kterým se my ani nedotkneme stébla, ani se sami o milimetr nepřiblížíme.“⁷⁸

Vliv učitele se omezuje na přípravu pracovního prostředí, učitel by měl mít dobrou znalost materiálu a didaktických cvičení. Vše by mělo být připravené, tak aby měl žák svobodu pro jeho vlastní volbu prostředků. Během výuky se učitel stává pozorovatelem, který stojí v pozadí a na vše dozírá. Důraz je kladen na to, aby se dítě učilo jednat samostatně a samostatně pracovat. Proto je učitel spíše jakýsi spolupracovník a pomocník, který podporuje dětskou iniciativu a svobodu.⁷⁹

Svoboda v montessoriovských školách a školkách však neznámá to, že dítě je necháno na pospas a dělá si co chce. Spočívá v neustálém pozorování učitele, který na děti dohlíží, pomáhá, pokud je třeba, a odpovídajícím přístupem působí na děti neukázněné. Nikdy však neruší dítě koncentrované na svou aktivitu. Svobodou se tedy rozumí svobodná volba činnosti, pohybu, času a spolupráce.⁸⁰

⁷⁸ RÝDL, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Brno: 1999, s. 8

⁷⁹ tamtéž, s. 29 - 30

⁸⁰ tamtéž

8 Daltonský plán

8.1 Vznik a vývoj daltonského plánu

Zakladatelkou daltonského plánu je americká učitelka Helen Parkhurstová, která své myšlenky poprvé zavedla do zkušební praxe v roce 1920 ve městě Dalton, kde založila vyšší koedukovanou školu. Své pedagogické názory vyjadřuje v knize „Education on dalton plan“.⁸¹

Podnětem k daltonskému plánu byl H. Parkhurstové praktický problém, jenž řešila při svém prvním pedagogickém působení na škole v Pepin Country. Zde musela sama vzdělávat 40 žáků. H. Parkhurstová tento problém vyřešila tím, že z nejstarších hochů učinila své pomocníky. Ti pomáhali mladším spolužákům a sami při tom pracovali na svém pensu. Tímto vyřešila problém, že děti nemusely čekat, když se zrovna věnovala jiným. Všichni žáci mohli pracovat, a pokud potřebovali poradit, měli k dispozici své starší spolužáky.⁸²

Daltonský plán získal velký ohlas v Anglii, kde o této pedagogické koncepci informovala veřejnost učitelka B. Rennieová. Roku 1923 byla v Anglii založena Asociace daltonských škol (Dalton Association). V průběhu 20. let se myšlenky H. Parkhurstové rozšířily i do Číny, Japonska, Sovětského svazu, Kanady, Austrálie, Indie, Nizozemí, Polska a Československa. Ve své mateřské zemi (USA) nezískal daltonský plán takový ohlas.⁸³

8.2 Základní principy organizace vyučování

Ve své knize „Education on The Dalton Plan“ Helen Parkhurstová vyzdvihuje především tyto ideje daltonského plánu:

- žáci jsou podle věku rozděleni do tříd nebo sociálních skupin, z nichž je každé přidělen třídní učitel,
- na základě hodinových dotací je učivo jednotlivých předmětů rozděleno do měsíců. Povinností žáků je příslušné učivo zpracovat a během jednoho měsíce si jej osvojit,
- žák společně s učitelem daného předmětu zpracuje plán své činnosti,
- den v daltonské škole vypadá tak, že si každé ráno žák volí, kterým předmětem chce začít. Podle svého výběru odchází do příslušné učebny, kde si připraví potřebný materiál a individuálně nebo spolu s ostatními začíná pracovat. Po dokončení práce po sobě uklidí a odchází dle svého výběru do další učebny. Žák společně s vyučujícím

⁸¹ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 7 - 8

⁸² tamtéž, s. 28

⁸³ tamtéž, s. 8

společně hodnotí výsledek zvládnutí učiva a na jeho základě usuzují, zda se žák zlepšil či nikoliv,

- jelikož je pracovní tempo žáků individuální, může žák, který je v daném předmětu zdatnější a svou práci má již vykonanou, svůj zbylý čas věnovat studiu jiného předmětu,
- může se stát, že některý žák si zvládne osvojit dané učivo za jeden rok, zatímco jiný za dva roky. V tomto případě není nutně, aby žák „přeskočil“ ročník, nebo v opačném případě „propadl“,
- na konci dopoledního vyučování se každý den konají rozhovory s vyučujícími, kde je vše důležité shrnuto,
- odpoledne se žáci věnují takovým předmětům, jako je tělocvik, hudební výchova, ruční či pěstitelské práce,
- povinností učitele je věnovat větší pozornost žákům, kteří v osvojení učiva zaostávají a potřebují tak jeho pomoc,
- naopak úspěšný žák, který zvládá vypracování učiva velmi rychle, má možnost si volit i další aktivity nebo předměty, tak aby se ve škole nenudil.⁸⁴

Velký důraz při vyučování je kladen na aktivitu dětí, ke které jsou žáci vedeni při spolupráci na plnění pensa. To je postavené tak, aby se žádný žák vzhledem k své úrovni nenudil a aby vyvinul co největší aktivitu. Velkou předností samostatného zpracování pensa je možnost žáků naučit se něco díky vlastní aktivitě.⁸⁵

Charakteristickým znakem vyučování na daltonských školách je výkonová diferenciaci, díky níž jsou rozlišeny různé stupně obtížností učební látky, což umožňuje učitelovu orientaci na slabší žáky nebo zase naopak na žáky schopnější. Velkou výhodou této diferenciaci je fakt, že celá třída může zůstat pohromadě.⁸⁶

Helen Parkhurstová na základě výkonové diferenciaci rozlišuje tři různé úrovně pensa. Jelikož mohou být v jedné třídě značné inteligenční rozdíly u žáku stejného věku, je nutné pensum modifikovat na tři rozdílné úrovně, tak aby ho zvládli zpracovat všichni žáci. Tzv. nižší stupeň pensa obsahuje to nejzákladnější učivo, které je předpokladem pro zvládnutí další látky, proto ho musí zvládnout každý žák. Další tzv. střední stupeň je učivo, které motivuje žáky pro další četbu a vede je k přemýšlení. Vyšší stupeň pensa vede žáky k hlubokému studiu. Nejen že mu žáci sami stačí, ale mají i radost z poznání.⁸⁷

Dalším charakteristickým znakem daltonského plánu je demokratický styl vedení, který utváří příznivou atmosféru pro spolupráci žáků a plnění pensa. Demokratickému vedení se musí učitel naučit, musí především změnit své chování k žákům a vedení

⁸⁴ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 17

⁸⁵ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 30

⁸⁶ tamtéž

⁸⁷ tamtéž

vyučování. Aby se učitel vzdal svého postavení autoritativního vůdce, musí být mezi ním a žáky vybudována vzájemná důvěra.⁸⁸

Je nutno dodat, že dnešní daltonské školy se velmi liší od původní daltonské školy Heleny Parkhurstové a její výše zmíněné ideje vyučování se realizují jen částečně nebo vůbec.⁸⁹ Teorie a praxe této pedagogické koncepce se neustále mění tak, aby odpovídaly podmínkám současné moderní školy, proto se setkáváme s různými interpretacemi díla Heleny Parkhurstové.⁹⁰

K. Rýdl ve své knize uvádí, že pokud škola přestává uplatňovat jeden ze základních principů daltonské pedagogiky, kterými je svoboda, samostatnost, spolupráce, přestává být školou daltonskou a řadí se mezi školy s daltonskými prvky.⁹¹

Helen Parkhurstová sama nelpěla na tom, aby školy, které se snaží realizovat její koncepci do praxe, přesně dodržovaly její principy. Naopak se nebránila tomu, přijmout kritiku a inovace jejího plánu, který nepovažovala za neměnné schéma. Proto nelze o daltonském plánu hovořit jako o uzavřeném systému, který má nějaká dogmatická pravidla.⁹²

Helen Parkhurstová ve svých názorech na samostatné učení předběhla svou dobu, proto je dnes tato pedagogická koncepce, vzhledem k společenskému vývoji, který tolik vyžaduje samostatnost jedince, stále velice aktuální.

8.3 Pensum

„Tomu, kdo se pokouší zavádět daltonský plán do vyučování, bude velmi brzy jasné, že pensum tvoří srdce celého experimentu.“⁹³

A.J. Lunch

Pensum odpovídá dnešním učebním osnovám. Jsou to učební obsahy, které by si měl žák osvojit v určitém časovém období, úkoly, které by měl zpracovat. Učitel by měl být žákům k dispozici, pokud potřebují pomoci při plnění pensa, žáci zase naopak k plnění svých úkolů přistupují zodpovědně.

Podle H. Parkhurstové je pensum jakási smlouva mezi žákem a učitelem. Holandský představitel J. Joges tvrdí, že poskytnutí pensa je právem vychovatele, je to výchovná povinnost. Právem a povinností dětí je zase samostatné zpracování pensa.⁹⁴

Pensum podle Heleny Parkhurstové má mít devět částí.⁹⁵

⁸⁸ tamtéž, s. 32

⁸⁹ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 18

⁹⁰ tamtéž, s. 11

⁹¹ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 25

⁹² tamtéž, s. 28

⁹³ tamtéž, s. 12

⁹⁴ tamtéž

- Topic neboli předmět, který poskytuje základní informace o určité odborné oblasti.
- Problems tedy problémy – v této části žáci provádějí měření, kreslí mapy, vypracovávají příklady atd.
- Writing work (písemná práce) – v této části je učitelem sděleno, co budou žáci zpracovávat písemně a co ústně.
- Memory work (paměťová práce) – je ta část pensa, kdy se žáci učí něco z paměti. Může to báseň, vzorec nebo pravidla.
- Conferences (sdělení) – žák ústně sděluje ostatním spolužákům téma svého studia.
- Referencies (referáty) – žáci formou referátu poskytují ostatním informace o určitém úryvku z knihy či časopisu.
- Equivalent (srovnávání) – jakým způsobem může učitel zjistit pokrok, jaký žák učinil v průběhu plnění pensa.
- Bulletin Studium (využití nástěnky) – nástěnka se často využívá ke komunikaci mezi učitelem a žákem.
- Departmental Cuts (Oddělené úkoly) – jsou sdělení o tom, které výkony žáků mohou být uznány i v jiných předmětech

Pensum by mělo být jasné a zřetelné, tak aby každý žák pochopil, co se od něho vyžaduje. Učitel by ho měl sdělit ústně, ale žáci by měli obdržet i jeho písemnou podobu. Každá škola si vytváří vlastní pensum podle svých možností a podmínek, ale také úrovně žáků.

8.4 Principy daltonského plánu

Helena Parkhurstová uváděla dva principy daltonského plánu, a to svobodu a spolupráci. Později tři – svoboda, pensum, společenství, k nimž přibyla ještě samočinnost.⁹⁶ Dnes se hovoří především o třech základních pilířích této koncepce, které vyslovil P. Bakker – svoboda, samostatnost a spolupráce.⁹⁷

8.4.1 Svoboda

Pojmem svoboda v daltonském plánu lze chápat svobodnou volbu žáka. Ten se rozhoduje, jakým pensem začne, kde bude pracovat a kolik času bude potřebovat, jaké pomůcky si zvolí a zda bude pracovat samostatně nebo s někým spolupracovat.⁹⁸

Tato svoboda jde ruku v ruce se zodpovědností, zodpovědností žáka za svou svobodnou volbu. Učitel se tedy v této pedagogické koncepci částečně vzdává své vlastní

⁹⁵ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 13

⁹⁶ tamtéž, s. 20

⁹⁷ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 19

⁹⁸ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 22

důležitosti a předává část zodpovědnosti žákovi. Ten je spoluodpovědný za výsledek svého učení, ale i za samotný proces učení, který vyžaduje samostatné zpracování učiva.⁹⁹

Odpovědnost, kterou žák přejímá za svoji práci a svůj rozvoj, zvyšuje sebedůvěru dítěte. Dítě má v daltonském vyučování pocit, že ho učitel bere vážně a věří mu, že svůj úkol splní, což dítě motivuje a má tak vůli se učit. Vždy tomu však tak není, žáci mohou této svobody a odpovědnosti zneužívat a čas, kdy by měli pracovat na svém úkolu, jen tak „prolenošit“. Pokud se dítě rozhodne, že bude trávit svůj čas vyhrazený na studium takto, nese za to plnou zodpovědnost a pokud neodevzdá svůj úkol včas, je za to potrestáno a nese následky za své činy, ze kterých se učí. Podle Parkhurstové se poskytnutím opravdové zodpovědnosti předejde zneužívání svobody.¹⁰⁰

8.4.2 Samostatnost

V daltonském vyučování jsou žáci samostatní v tom, že se sami učí, sami zpracovávají učivo, sami hledají a řeší zadání. Samostatnost je také jedním z problémů realizace této koncepce, protože řada učitelů není schopna se vypořádat se samostatností žáků.

Představitelé daltonského plánu však tvrdí, že samostatnost je velice užitečná, nejen protože motivuje žáky, ale je i významným didaktickým faktorem, co se organizace týče. Umožňuje učiteli se více věnovat méně úspěšným žákům, zatímco ostatní pracují. Její důležitost však spočívá v tom, že žáci pracují svým vlastním tempem, vlastním způsobem a především na vlastní úrovni.¹⁰¹

Samostatnost podporuje zrání žáků, protože vykonávají samostatnou duševní práci a rozvíjí se jejich samostatné myšlení, utváření vlastního stanoviska, prohlubuje se jejich zájem. Díky tomu, že pracují samostatně, jsou také respektovány jejich individuální potřeby, jako je tempo nebo soustředění.¹⁰²

8.4.3 Spolupráce

Život lidí v dnešním světě se bez spolupráce a interakce neobejde. Jen málo lidí dokáže žít a vykonávat svou práci bez závislosti na druhých lidech. Představitelé této pedagogické koncepce vidí ve spolupráci žáků vlastně přípravu na život. Díky spolupráci ve vyučování žáci získávají řadu pro život ve skupině důležitých sociálních kompetencí. Učí se komunikovat a respektovat názor druhých lidí.

⁹⁹ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 20 - 21

¹⁰⁰ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 23

¹⁰¹ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 21

¹⁰² RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 24

R. Herez – Lazarowitz rozděluje spolupráci mezi žáky na dva druhy - vlastní kooperativní skupiny a pomocné skupiny. Rozdíl spočívá v tom, že v kooperativních skupinách žáci pracují na úkolu, který jim byl zadán společně, kdežto pomocná skupina vzniká tehdy, když si žák při své individuální práci neví rady a požádá o pomoc svého spolužáka.¹⁰³

Mezi podmínky spolupráce mezi žáky patří určitá míra připravenosti pro diskusi, ale také schopnost respektovat druhé a naslouchat jim. V rámci spolupráce by žáci měli být schopni soustředěně pozorovat předmět spolupráce, v neposlední řadě by při spolupráci měla být zachována vhodná organizace diskuse. Podporováním spolupráce mezi žáky se rozvíjí komunikativní, ale i různé sociální kompetence žáků.¹⁰⁴

8.5 Prostředky daltonského plánu

K realizaci daltonského plánu se používá řada specifických pomůcek, které slouží k rozvoji svobody, samostatnosti a spolupráce. V následujících podkapitolách uvádím výčet všeobecných prostředků daltonského plánu v praxi.

8.5.1 Barvy dnů

Na daltonských školách se často používají tabule, které znázorňují jednotlivé dny v týdnu. Každý den je potom označen jednotlivou barvou. Tato tabule je základním komunikačním prostředkem ve škole především pro děti prvních ročníků, které ještě neumí číst. K jednotlivým dnům jsou přiřazeny aktivity, jež se budou v ten či onen den konat¹⁰⁵

8.5.2 Tabule úkolů

Na této tabuli bývají zpravidla vyznačeny jakési třídní povinnosti jednotlivých žáků. Týkají se takových činností, jako je mazání tabule, úklid, rozdělování pomůcek či zalévání květin. Každý žák by měl být do těchto třídních služeb zapojen, aby se na jejich plnění vystřídali všichni žáci. Předností tohoto rozdělování úkolů je rozvoj iniciativy a vzájemné spolupráce.¹⁰⁶

¹⁰³ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 22

¹⁰⁴ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 26

¹⁰⁵ ROHNER, R., WENKE, H., Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 41

¹⁰⁶ tamtéž, s. 42 - 43

8.5.3 Balíček denního režimu

Balíček denního režimu je jednoduchým a účinným prostředkem organizace dne ve třídě, který pomáhá žákům pochopit sled pracovních činností v daný den. Obsahuje kartičky s popisky, pro malé děti s obrázky znázorňujícími jednotlivé dopolední a odpolední aktivity. Žáci tak mají možnost orientovat se v jejich denní práci, jasně vidí, jaké aktivity již splnili a jaké je ještě čekají. Balíček denního režimu je také prostředkem pro rozvoj zodpovědnosti. Učitelka totiž může požádat jednotlivé žáky o připravení jednotlivých aktivit na následující den, pak nesou žáci spoluzodpovědnost za denní program, učí se plánovat a využívat svůj čas.¹⁰⁷

8.5.4 Evidence splněných úkolů

Tabule, na níž je zobrazována evidence úkolů, obsahuje jména jednotlivých žáků a názvy aktivit nebo úkolů, které žák musí během určité doby splnit. Tabule slouží ke kontrole pro učitele i žáky, jaké úkoly jsou již splněny či nikoliv. Po splnění jednotlivých úkolů žáci na tabule připevňují barevné kolíčky nebo špendlíky. Žák tak nese zodpovědnost za evidenci svých úkolů.¹⁰⁸ Místo tabulí evidence úkolů se někdy používají tzv. úkolové listy a knížky. Každý žák dostane od učitele list s úkoly na každý den v týdnu a splněné úkoly si zakresluje. Výhodou je, že žák si může listy nosit domů a seznámit s nimi rodiče, což vede k zvýšené spolupráci rodičů se školou.¹⁰⁹

8.6 Daltonský učitel

„V této souvislosti je třeba mít na mysli, že můj způsob práce neznamena jen změnu osnov a metod, ale také celkovou změnu životního postoje učitele.“¹¹⁰

Učitelé se v rámci svého vzdělávání učí ve škole zaujímat dominantní a vůdčí postavení. Řada z nás si takto učitele představuje. Role učitele v daltonském plánu je velice specifická a velmi se liší od role učitele v tradiční škole. Největší rozdíl spočívá ve specifickém přístupu k žákovi, který vyžaduje, aby se učitel vzdal své dominance a ponechal tak dětem zodpovědnost za jejich způsob učení.

Je třeba, aby se učitelé naučili přistupovat k žákům na základě již zmíněných základních atributů daltonského plánu – svobody, samostatnosti a spolupráce. Učitel tak

¹⁰⁷ tamtéž, s. 44 - 47

¹⁰⁸ tamtéž, s. 48

¹⁰⁹ tamtéž, s. 51

¹¹⁰ ROHNER, R., WENKE, H., Daltonské vyučování. Stále živá inspirace. Brno: Paido, 2002, s. 17

nabízí žákům jakýsi partnerský přístup, čímž lépe umožní rozvoj jejich zodpovědnosti a samostatnosti.¹¹¹

Plánování a uskutečňování vyučovacího procesu je povinností celého týmu učitelů, proto je pro práci učitelů daltonských škol týmová práce povinností. Především by spolu měly spolupracovat skupiny učitelů se stejnou specializací. Týmová práce se však nevztahuje pouze na práci mezi učiteli, ale také mezi učitelem a žákem. Učitel se ve třídě stává jakýmsi odborným koordinátorem práce, kdy žáci především vyšších ročníků pracují zcela samostatně a učitel jim poskytuje odborné vedení. K nejdůležitějším kompetencím učitele daltonských škol tedy patří rozvoj zodpovědnosti, sebevědomí a iniciativy žáků.¹¹²

Charakteristickým rysem daltonského učitele je ztráta dominantního postavení, což je možné jen tehdy, když ve třídě nejsou organizační ani kázeňské problémy, proto se učitelé v jejich profesní přípravě učí jak jim předcházet. Klíčem k řešení těchto problémů je poskytnutí zodpovědnosti žákům. Ti pak své svobody nezneužívají. Samotný fakt, že se učitel musí vzdát svého dominantního postavení, k němuž byl v dobách svého učitelského vzdělání veden, je pro učitele velice těžký.¹¹³

Učitelé daltonských škol by také měli využívat různých forem práce. Mezi hlavní vyučovací metody patří především metody instruktivní, interaktivní (pohovory), kooperativní, zadávání samostatné práce a hry. Tyto metody podporují rozvoj zodpovědnosti, vzájemnou spolupráci, zvyšují motivaci a učivo utkví lépe v paměti. Učitelé však často používají pouze klasickou verbální metodu a písemnou samostatnou práci. Argumentují tím, že mají nedostatek času či didaktických pomůcek.¹¹⁴

Učitelé také plní funkci poradce, který pomáhá žákům překonávat problémy např. s nízkou úrovní motivace, špatnou tělesnou kondicí, neschopností adaptovat se na školní prostředí či s těžkostmi spojenými se zvládnutím svobody, která je žákům na tomto typu škol přisuzována. Učitel by měl s žáky průběžně hovořit, poskytovat jim rady ke studiu a také sestavovat jejich plán práce.¹¹⁵

¹¹¹ ROHNER, R., WENKE, H., *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, s. 87

¹¹² tamtéž, s. 87 - 88

¹¹³ tamtéž, s. 88

¹¹⁴ tamtéž, s. 89

¹¹⁵ tamtéž, s. 93

9 Waldorfské školy

Waldorfská škola je dnes nejznámějším a také nejrozšířenějším typem alternativní školy. Její pedagogika je založena na koncepci rakouského filozofa, pedagoga a zakladatele antroposofie Rudolfa Steinera, který věnoval podstatnou část svého života přednáškovým činnostem o jeho pozoruhodné filozofii a pedagogické koncepci.

9.1 Vznik a vývoj waldorfských škol

Rudolfu Steinerovi se naskytlá příležitost poprvé uplatnit své výchovné ideály v praxi v září roku 1919, kdy byla ve Stuttgartu založena první waldorfská škola. Její název je odvozen od továrny Waldorf – Astoria, jejíž majitel Emil Molt chtěl zřídit školu na principech Steinerových ideálů pro děti svých zaměstnanců.¹¹⁶

První iniciativa k založení waldorfské školy se objevila v dubnu roku 1919. Rudolf Steiner tehdy v „Tabákovém sále“ továrny Waldorf Astoria přednesl dělníkům továrny svou vizi dvanáctileté jednotné školy, která by obsahovala národní a vyšší školu a byla by přístupná všem dětem bez ohledu na jejich sociální původ. Touto myšlenkou získal R. Steiner obdiv posluchačů a tento okamžik bývá označován za vlastní okamžik zrození waldorfské školy. Záhy po této přednášce se začalo pracovat na založení školy.¹¹⁷

Waldorfské školy se začaly zakládat i na dalších místech v Německu. Před druhou světovou válkou v Německu existovalo 8 škol tohoto typu. Šířily se i do dalších zemí světa, první waldorfskou školou založenou v zahraničí byla škola v Haagu, dále byla založena waldorfská škola v Londýně, Basileji, Curychu a New Yorku. Rozvoj waldorfských škol byl zastaven druhou světovou válkou. Znovu se začaly rozvíjet po kapitulaci Německa.¹¹⁸

9.2 Obecné charakteristiky waldorfských škol

Waldorfské školy bývají od počátku své existence obecně charakterizovány jako školy nestátní, volné, jednotné, koedukované a všeobecné. Učitelé a antroposofové požadují, aby byly jejich školy nestátní, přičemž vliv státu a státního aparátu by měl být minimální. Waldorfské školy ale musí respektovat jistý vliv státu na jejich výchovné a hospodářské politice, ten se v různých zemích liší.¹¹⁹

¹¹⁶ POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 6

¹¹⁷ CARLGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar, 1991, s. 16

¹¹⁸ POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 6

¹¹⁹ tamtéž s. 11 - 12

Waldorfské školy jsou také označovány jako školy volné či svobodné. Jejich volnost je založena na myšlence, že podmínkou pro obrození společnosti jsou lidé, kteří jsou svobodní. Proto by se ve výchově neměl vštěpovat určitý světový názor, ale vychovatelé by měli u žáků rozvíjet schopnost vlastní orientace, samostatného a zodpovědného jednání, které je prospěšné celému světu.¹²⁰

Dalším rysem je jednotnost těchto škol. Waldorfské školy byly koncipovány jako jednotné dvanáctileté školy, přičemž jsou členěny jako osmileté základní školy a na ně navazující čtyřleté školy střední. Oba stupně pracují, co se týká organizace výuky, jednotně. V některých zemích existuje i třináctý ročník, který připravuje žáky ke státní maturitní zkoušce. Organizace waldorfských škol se však v jednotlivých zemích liší, v Holandsku například fungují sedmileté základní a pětileté střední školy.¹²¹

Pro waldorfské školy je charakteristická také koedukovanost. Tím se rozumí, aby tyto školy byly přístupné všem dětem bez rozdílu pohlaví, sociálního zázemí, rasových, národnostních a religiozních poměrů. Díky této rozmanitosti ve složení žáků se lépe rozvíjí jejich sociální vědomí.¹²²

Všeobecný charakter waldorfských škol spočívá ve dvojím smyslu. Zaprvé odmítají segregaci dětí podle odlišných intelektuálních schopností a zadruhé předčasnou specializaci, proto spojují vědy a umění.¹²³

9.3 Antroposofický pohled na člověka

Waldorfská pedagogika pracuje na principech antroposofie, Steinerem vypracované soustavy filosofických názorů o podstatě člověka, která odkrývá zákonitosti jeho vývoje. Antroposofie je spojena s křesťanskou orientací, mimo jiné také obsahuje prvky východní filozofie např. víru v karmu a reinkarnaci, dále obsahuje i prvky řecké filozofie, přírodní mystiky a okultismu.¹²⁴

Antroposofický pohled na člověka, na jeho možnosti rozvoje určuje i cíle, kterých by mělo být při výchově dosaženo.

Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům. Mohl by však

¹²⁰ tamtéž s. 13 - 15

¹²¹ tamtéž s. 15 - 19

¹²² tamtéž 19 – 20

¹²³ tamtéž s. 20

¹²⁴ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, s. 13

*někdo říci, jak budou tyto orgány vypadat, kdyby chtěl zkoumat na rostlině jen to, co poskytuje oku nyní? To může jen ten, kdo se obeznámil s podstatou rostliny.*¹²⁵

R. Steiner tvrdí, že celý lidský život v sobě obsahuje jakési vlohy vlastní budoucnosti, které je možno odhalit, pronikneme-li do pravé podstaty člověka, což je úkolem duchovní vědy. Steiner staví duchovní vědu do protikladu k vědě současné. Ta vyvozuje závěry na základě smyslových vjemů. To, co není smysly poznatelné, současná věda neuznává, je to něco, co přesahuje možnosti lidského poznání. Skutečné bádání však vychází z duchovní vědy, která zastává názor, že člověk je schopen takového vývoje, který mu umožní poznávat i jiné světy, než jsou jen ty, které jsou vnímatelné obyčejnými smysly. To je však možné jen tehdy, má-li člověk pro vnímání těchto vyšších světů vyvinuté patřičné orgány.¹²⁶

9.3.1 Čtyři články bytosti člověka

Na základě duchovní vědy Steiner vymezuje čtyři články bytosti člověka. Prvním z nich je tzv. *fyzické tělo*, které stejně jako všechen ostatní neživý svět podléhá zákonům fyzického života a je tvořen i ze stejných látek a sil. Fyzickým tělem je potom na člověku jen ta část těla, která podléhá oněm fyzickým zákonům života.¹²⁷

Jelikož síly a látky, které tvoří tělo fyzické, nemohou samy osobě tvořit z tohoto těla živou bytost, je potřeba vydělit další článek bytosti člověka - tedy tzv. *étherné tělo*. Tato část těla je označována jako jakási životní síla, životní princip, který utváří životní jevy, jako je růst, rozmnožování, vnitřní pohyb šťáv apod. Je složeno z působících sil, nikoliv však z látek. Steiner ho považuje jako jakéhosi stavitele a formovatele fyzického těla.¹²⁸

Třetím článkem lidské bytosti je *astrální tělo*, které je nositelem citového života. Člověk jej má společně pouze se zvířaty, rostlina pocit nemá. Astrální tělo se skládá z pohyblivých, barevných obrazů, tvarem a velikostí se odlišuje od těla fyzického. U člověka má podlouhlou vejčitou podobu. Je v něm uloženo tělo fyzické a étherné, tělo astrální je obě na všech stranách přechází jako jakási světelná postava.¹²⁹

Posledním článkem člověka, který je už jen výhradně lidským, je tělo „já“. Je to nositel vyšší lidské duše. Nejdůležitější úkol tohoto článku je zušlechťování a očišťování článků ostatních. Pod vlivem „já“ se mění fyzické tělo, jeho gesta, pohyby a celé vzezření. Mění se i tělo étherné, které se stává nositelem zvyků, trvalých sklonů, temperamentu

¹²⁵ STEINER, R. Výchova dítěte a metodika vyučování. Praha: Baltazar, 1993, s. 11

¹²⁶ tamtéž, s. 12 - 15

¹²⁷ tamtéž, s. 13

¹²⁸ tamtéž, s. 15

¹²⁹ STEINER, R. Výchova dítěte a metodika vyučování. Praha: Baltazar, 1993, s. 15 - 16

a paměti. Když se člověk propracovává ještě k vyššímu vývoji, očisťuje se i tělo astrální od citů nelibosti, od pudů a žádostí, které se mění v zjemnělá přání. Nižší články se pod vlivem „já“ mění u člověka, který překonal stav, do něhož byl postaven vnějším světem. Tato práce „já“, která záleží na učení, na obohacení nitra vyššími idejemi a názory, je vlastní celému lidskému rodu nebo je zcela individuální, kdy člověk sám vědomě pracuje na změně zvyků, temperamentu, charakteru, paměti atd.¹³⁰

Má-li vychovatel pracovat správně, aby byl schopen umožnit plný a harmonický vývoj jedince, musí se zabývat podstatou těchto čtyř částí a musí vědět, na kterou část bytosti má působit v určitém věku. Správnou výchovou by mělo každé z těchto těl nalézt rovnováhu ve vztahu k ostatním tělům, k přírodě a společnosti.¹³¹

9.3.2 Dělení dětského věku

Dětský věk lze rozdělit na tři vývojová období. R. Steiner hovoří o tzv. třech zrozeních člověka, kdy je každé vývojové období charakteristické „zrozením“ jednoho z výše uvedených těl.¹³²

První životní epocha začíná zrozením a končí výměnou zubů. V tomto období je dítě smyslovou bytostí, jejíž organismus je prostoupen dojmy získanými ze svého okolí. Dítě je proto v tomto prvním sedmiletí označováno jako napodobující bytost, která je modelem vytvořeným na základě duchovních a duševních sil jeho okolí. Steiner o dítěti hovoří jako o náboženském stvoření s úctou oddaného svému okolí. Toto období je obdobím rozvoje fyzického těla. Za nejdůležitější funkce, které se v tomto období vyvíjejí, je krevní oběh, činnost dýchání a činnost výživy. Pro toto období je typický jakýsi boj dědičných sil se silami, které si člověk přinesl ze života před narozením, s jeho individualitou. Právě onou výměnou zubů se rodí nový člověk. Stejně tak, jak je vystrkáván mléčný zub a na jeho místě roste nový, jsou odsouvány dědičné síly člověka jeho individualitou.¹³³

Druhé vývojové období člověka začíná výměnou zubů a končí pohlavní dospělostí. V tomto období se utváří étherné tělo. Tak jako v prvním období spolu bojují dědičné síly s individualitou člověka, v druhém období spolu bojují vlivy okolního světa s tím, co člověk chce začlenit do své individuality. Vytváří se druhá bytost. První údobí je náboženské, druhé je umělecké. Proto by vyučování mělo být ztvárněno umělecky.¹³⁴

¹³⁰ tamtéž, s. 16 - 19

¹³¹ tamtéž, s. 19

¹³² tamtéž, s. 20

¹³³ tamtéž, s. 58 - 68

¹³⁴ tamtéž, s. 68 - 72

Poslední období, které sahá od čtrnácti do jedenadvaceti let, je typické uvědomění si své vlastní identity. Člověk si utváří názor na svět a postoj k němu. V tomto období se rozvíjí především abstraktní myšlení a kritické úsudky. Při výuce by měl být kladen důraz na estetickou, mravní a tělesnou složku výchovy.¹³⁵

9.4 Waldorfská pedagogika

9.4.1 Rytmus dne

Ve waldorfských školách se lpí na organickém uspořádání každodenní práce, které vychází z myšlenky, že dítě žije v rytmu probouzení a usínání, přijímání a zapomínání. S touto myšlenkou by se mělo pracovat při sestavování rozvrhu hodin a utváření učebního plánu, aby byl školní den uspořádán podle přirozeného rytmu dne a ne tak, jak by vyhovoval učiteli. Školní den by měl začínat předměty, které rozvíjejí myšlenkovou činnost, vědění a chápání.¹³⁶

Na waldorfských školách se proto v ranních hodinách vyučují hlavní předměty v tzv. epochách, což jsou větší vyučovací jednotky, v nichž se po dobu několika týdnů vyučuje jeden předmět nebo téma. Po ranním epochovém vyučování následuje výuka předmětů vyžadujících rytmické opakování - tedy cizích jazyků, eurytmie, hudební a tělesné výchovy. Poté se výuka na waldorfských školách zaměřuje na umělecké a praktické činnosti. V odpoledních hodinách se tak žáci zaměstnávají ručními a dílenskými pracemi či prací na zahradě.¹³⁷

9.4.2 Epochové vyučování

Epochové vyučování je důležitý prostředek pro osvojení a zažití učební látky. Výuka na waldorfských školách začíná každý den přibližně dvouhodinovým blokem, kdy se zpravidla po dobu čtyř týdnů probírá vždy jeden z hlavních předmětů. Po uzavření epochy v jednom předmětu se pokračuje s epochovým vyučováním v předmětu dalším. Epochy se v jednom předmětu opakují dvakrát za rok.¹³⁸

Jelikož je po dobu několika týdnů věnována v epochovém vyučování pozornost jednomu předmětu, žáci mají možnost probrat větší uzavřené celky do hloubky, a tak si z epoch odnášejí ucelené zážitky. Zatímco se žák seznamuje s novou látkou, znalosti získané z uzavřené epochy doznívají a ukládají se do dlouhodobé paměti. Opětovné setkání

¹³⁵ HRDLIČKOVÁ, A. Alternativní pedagogické koncepce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994

¹³⁶ CARLGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar, 1991, s. 49

¹³⁷ tamtéž

¹³⁸ CARLGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar, 1991, s. 50 - 51

s již probíranou látkou vyvolává k životu již jakousi dozrálou schopnost na vyšší úrovni. Jednou z výhod tohoto vyučování tedy je, že se poznatky ukládají do dlouhodobé paměti a ne do krátkodobé, jako je tomu je při střídavém vyučování různých předmětů.¹³⁹

Výuka v epochách začíná tzv. rytmickou částí, která má děti probudit a zaktivizovat, proto se při rytmické části zpívá, recituje a probíhají rytmická nebo řečová cvičení. Následují činnosti na procvičení učiva, výklad a zápis do epochových sešitů. Hodina končí vyprávěním, jehož témata jsou specifická pro jednotlivé třídy. Na prvním stupni se vypráví pohádky či bajky, ve vyšších třídách se vyprávění týká např. velkých vynálezů, objevných plaveb či mýtů o stvoření světa.¹⁴⁰

9.4.3 Epochové sešity

Jelikož se při výuce na waldorfských školách nepoužívají učebnice, jejich funkci plní tzv. epochové sešity, které vypracovávají žáci. Tyto sešity obsahují jakýsi výtah jednotlivých vyučovacích epoch. Zápis do epochových sešitů probíhá zpravidla do osmé třídy pod vedením učitele. Ve vyšších ročnících si jej žáci již dělají sami, aby se učili samostatně formulovat texty.¹⁴¹

9.4.4 Základní linie učebního plánu

Východiskem pro stavbu učebního plánu waldorfských škol je Steinerova tzv. koncepce růstu, která vychází z myšlenky, že člověk pro svůj fyzický růst a myšlení potřebuje tzv. bioplazmatickou energii, jakousi životní sílu. Okolo sedmého roku věku je tato bioplazmatická energie soustředěna na fyzický růst v rozvoji mozku a hlavy. Až když je tento růst dokončen, následuje uvolnění energie pro rozvoj myšlení.¹⁴²

Jelikož se Steiner domnívá, že umělecké a tělesné aktivity podporují účinnost bioplazmatických sil, bývají tyto předměty na prvním stupni waldorfských škol řazeny do učebních plánů mnohem častěji než předměty naukové. Učí-li se dítě naukové předměty dříve, než k tomu má vyvinuté schopnosti, může to mít negativní efekt na jeho emocionální a motivační vybavenost. Fyzický rozvoj dítěte by tedy neměl být podceňován na úkor intelektuálního a děti by se na prvním stupni základní školy měly věnovat především

¹³⁹ taméž

¹⁴⁰ tamtéž

¹⁴¹ tamtéž, s. 54

¹⁴² POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 48

eurytmii, hudbě, uměním a řemeslům. Určité předměty jsou proto do učebního plánu škol řazeny podle specifických fází intelektuálního a osobnostního rozvoje.¹⁴³

Schopnosti a nadání jednotlivých dětí se liší, proto si waldorfské školy kladou za cíl poskytnout široký záběr předmětů, aby mělo každé dítě šanci v něčem vyniknout. Dalším cílem učebního plánu těchto škol je dát dětem široký a nespecializovaný základ, proto nenadřazují žádné předměty nad druhé. Takovým předmětům, jako je eurytmie, řemesla, gymnastika, výtvarná a hudební výchova, je přikládána stejná důležitost jako naukovým předmětům. Je důležité, aby byly všechny předměty od prvního do osmého ročníku povinné všem dětem bez rozdílu, protože každý předmět rozvíjí dílčí aspekty a děti se tak učí mít rády to, co dělají.¹⁴⁴

Učební plán waldorfských škol má integrační tendence. Tyto tendence učebního plánu se projevují v jeho holistickém pojetí. Předměty musí vytvářet jeden celek, musí mezi nimi být vzájemná souvislost. Umělecké činnosti bývají jádrem učebního plánu mimo jiné také proto, že mají integrační moc, vytvářejí intenzivní svazek mezi tělem a duší. Klíčem integračních tendencí je však snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a náboženstvím, to je základem kvalitního vzdělání.¹⁴⁵

Jak již bylo řečeno, učební plán waldorfských škol bývá velice rozmanitý, vedle klasických naukových předmětů se na školách vyučují i další specifické předměty, které v osnovách běžných základních škol nenajdeme, proto v následujících kapitolách nabízím stručnou charakteristiku některých předmětů waldorfských škol.

Ruční práce a umělecké činnosti

Jelikož je záměrem waldorfské školy vychovávat mnohostranně vzdělané lidi, výběr vyučovacích předmětů na těchto školách je širší než na běžných základních školách. Velký důraz je zde přikládán ručním a řemeslným pracím, a to nejen z toho důvodu, že jsou tyto činnosti praktické pro budoucí život dětí. Tyto předměty jsou vyučovány především pro jejich výchovný účinek, protože ruční práce napomáhají rozvoji naší vůle. Chlapci i dívky se zabývají stejnými činnostmi, tedy chlapci stejně jako dívky šijí a pletou, dívky zase stejně jako chlapci pracují se dřevem a kovy.¹⁴⁶

K ručním činnostem na waldorfských školách patří pletení a háčkování, s čímž začínají děti v první třídě. Ve vyšších třídách se žáci učí šít, zhotovují sami kusy oděvu. K dalším ručním pracím patří modelování z hlíny a vyřezávání ze dřeva. Při těchto

¹⁴³ tamtéž, s. 49

¹⁴⁴ tamtéž s. 50 - 52

¹⁴⁵ tamtéž s. 53 - 59

¹⁴⁶ CARLGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar, 1991, s 68

činnostech se žáci prožívají různé tvary formy. Při modelování se prožívá tzv. konvexní formy, tj. formy, které jsou vyklenuté směrem ven. Při vyřezávání ze dřeva pracuje s konkávní formou, což jsou formy vyduté směrem dovnitř. Na waldorfských školách se žáci učí zacházet i s kovy.¹⁴⁷

Nejdůležitější funkce práce se dřevem, hlinou a kovy spočívá v tom, že se žáci učí respektovat vlastnosti daného materiálu, protože ten má také svou vůli, jejímž narušením může dojít k poškození nedokončeného díla. Velkým morálním vítězstvím je, když žák částečně dokončí i nepodařenou práci.¹⁴⁸

Eurytmie

Eurytmie je umění vytvořené R. Steinerem, které vychází z hlásek řeči. Ten se domnívá, že v našem nitru při vyslovení nějaké hlásky probíhají jakási volní gesta, která se projevují ve formě nějakého výrazu. Základem eurytmie je recitace nebo hudba, proto je často označována jako „viditelná řeč“ nebo „viditelný zpěv“.¹⁴⁹

Hlavní význam eurytmie spočívá v tom, že při vytváření eurytmických gest, která vznikají při vžívání se do jednotlivých hlásek a tónů, člověk uplatňuje všechny duševní síly a celé své tělo. Na waldorfských školách se s eurytmií pracuje při hudebních a dramatických cvičeních nebo může být samostatným předmětem. Výsledkem eurytmických cvičení potom může být nějaké představení pro rodiče.¹⁵⁰

Kreslení forem

Kreslení forem je vedle eurytmie další předmět, který se vyučuje na waldorfských školách. Tento předmět pracuje s konturou. S jeho výukou se začíná již na počátku školní výuky. Žáci začínají pracovat s kreslením jednoduchých forem, nazývaných geometrická paraforma. Zpočátku kreslí přímky a křivky, děti se učí křídou malovat rovné čáry, polokruh, oblouk atd. Později žáci dokreslují poloviční formu, aby doplnili symetrický obraz. S formou se pracuje i při pohybu nohou, což je tzv. pohyblivá geometrie, děti běhají v kruzích a ve spirálách a následně formy kreslí do svých sešitů.

9.5 Učitel waldorfské školy

Jelikož je tato pedagogická koncepce stavěna na principech antroposofie, je nezbytné, aby učitelé byli schopni na základě antroposofie rozpoznat vývojové potřeby svých žáků a tak volit adekvátní prostředky k přístupu k nim. Znalost antroposofie a jejího

¹⁴⁷ tamtéž, s. 70

¹⁴⁸ tamtéž

¹⁴⁹ tamtéž, s. 78 - 81

¹⁵⁰ tamtéž

pohledu na člověka je tedy pro učitele nezbytná. Učitelé by měli mít tak jako učitelé tradičních škol znalost pedagogiky a psychologie, dále by měli znát obsah vyučovacích předmětů učebního plánu školy, a také by měli být schopni vyučovat umění a řemesla, která se na škole vyučují.¹⁵¹

Milan Pol uvádí několik základních kategorií učitelů waldorfských škol. Jsou to učitelky mateřských škol, třídní učitel základních škol, učitelé odborných předmětů základních a středních škol a učitelé, kteří se věnují doučování, nápravnému vyučování. Na waldorfských školách dále vyučují eurytmisté, jejichž práce a vzdělání jsou velice specifické.¹⁵²

Nejvýraznější kategorií učitelstva na waldorfských školách je kategorie třídního učitele. Této kategorii je ve waldorfské pedagogice věnována největší pozornost. Třídní učitel by měl své děti vést po celou dobu základní školní docházky, přičemž by měl s žáky trávit každý den minimálně dvě hodiny a ve své třídě by měl učit většinu předmětů. Odborné předměty nebo ty předměty, na jejichž výuku si třídní učitel netroufá, potom vyučují odborní učitelé, kteří poskytnou v daném oboru kvalitnější výuku. Pojetí učitele na waldorfské škole je tak zcela odlišné než na škole tradiční, kde učitel vyučuje několik let stejnou látku v jednom nebo více předmětech v různých třídách.¹⁵³

Pojetí učitele waldorfské školy bývá často středem kritiky, která upozorňuje především na to, že žáci mohou být po příliš dlouhou dobu vystaveni nepříznivému působení jednoho učitele.¹⁵⁴ Dále se vytýká, že žáci mohou být unaveni z toho, že před sebou mají stále stejného člověka. Carlgren v této souvislosti hovoří o jakési sebevýchově učitele, který se má proměňovat společně s žáky, ti mu jsou během jeho sebevýchovy nejlepšími pomocníky.¹⁵⁵

Bez pochybností se také neobejdou možnosti připravenosti třídního učitele pro výuku všech hlavních předmětů. Zastánci waldorfské pedagogiky argumentují tím, že možnost vést své žáky po dobu celé školní docházky ve většině, sledovat jejich pokrok rok od roka a samotný stálý vztah s nimi je pro učitele takovou výzvou, která sama o sobě vede k učitelově osobnostnímu růstu. Učitel navíc své žáky dokonale zná a může adekvátně reagovat na jejich potřeby. Vztah k rodičům žáků je po dlouholetém kontaktu také velice intenzivní.¹⁵⁶

¹⁵¹ POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 31

¹⁵² tamtéž s. 38

¹⁵³ tamtéž, s. 38 - 39

¹⁵⁴ tamtéž, s. 42

¹⁵⁵ CARLGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar, 1991, s. 112

¹⁵⁶ tamtéž, s. 42

Přestože systém třídních učitelů přináší řadu problémů, na waldorfských školách se dodržuje, protože je to jeden z pilířů celé práce školy

9.5.1 Autorita učitele

Opravdovou autoritu nelze získat ani udržet žádnými vnějšími prostředky. Je nutné, aby oddanost a láska k učiteli vyplynula přirozeně, jinak nemá žádný efekt pro vývoj člověka. Pro vývoj dítěte je nezbytné, aby měl ve své blízkosti člověka, ke kterému přilne a bude k němu vzhlížet, v tom je pro waldorfskou pedagogiku největší smysl autority. Takto získaná autorita pak pro dítě není překážkou v jeho svobodném rozvoji, ale naopak jeho podmínkou. Dítě, které chovalo autoritu, respektive důvěru k dospělému člověku, dosáhne velmi lehce své vnitřní jistoty, díky níž bude přirozeně realizovat samo sebe.¹⁵⁷

Z této přirozené a nenucené autority také vyplývá přirozené pojetí trestu. Učitelé by neměli používat tělesné tresty, neměli by ani trestat pod vlivem svého hněvu. Takové tresty jsou bezcenné a škodlivé. „Jde o to napnout trestem síly duše tak, aby se vědomí rozšířilo za okruhy, za něž se předtím nedostalo.“¹⁵⁸

¹⁵⁷ tamtéž, s. 114 - 116

¹⁵⁸ tamtéž

10 Základní škola Waldorfská Pardubice

Jako téma praktické části své diplomové práce jsem si zvolila Waldorfskou školu v Pardubicích. Informace, které o škole uvádím jsem získala z rozhovoru s paní ředitelkou Mgr. Olgou Hrochovou a vlastním pozorováním školy. Informace jsem také čerpala z internetových stránek školy a ze školního vzdělávacího programu školy.

V následujících kapitolách uvádím základní charakteristiky školy, její historii, informace o pedagogickém sboru a složení žáků. Další kapitoly informují o učebním plánu školy, některých specifických předmětech, výsledcích přijímacích řízení této školy a souhrnných výsledcích všech waldorfských škol v České republice. Na závěr uvádím také výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit důvody rodičů pro výběr této Waldorfské školy.

10.1 Základní charakteristika školy

Základní škola Waldorfská je státní alternativní škola, která jako jediná v Pardubickém kraji nabízí ucelený devítiletý vzdělávací program. V každém ročníku je jedna třída. Celková kapacita školy je 170 žáků a v současné době jich školu navštěvuje 145. Škola sdružuje Základní školu Waldorfskou a Školní družinu s kapacitou 50 žáků. Waldorfská škola je členem Asociace českých waldorfských škol.

10.2 Historie školy

Vznik Základní waldorfské školy v Pardubicích je spojen s dlouhou historií, během které učitelé a rodiče museli vynaložit velké úsilí. Nejprve na to, aby byla tato škola vůbec založena a později na zachování její existence. Školu od jejího počátku doprovázely nezdary s nalezením uspokojivého vyřešení prostorových podmínek. Výuka od roku 1993, kdy škola otevřela své první třídy, do roku 2006 probíhala na čtyřech místech v různých částech Pardubic.

Vznik této školy je spojen s iniciativou paní Mgr. Ludmily Mildeové, která spolu s lektory z nizozemské školy Vrije School Brabant v Eindhoven - dnes partnerskou školou - pořádala roku 1991 Letní kurz waldorfské pedagogiky. Tak se Pardubická veřejnost seznámila s waldorfskou pedagogikou, na jejichž principech se v Pardubicích zakládaly první oddělení v mateřských školkách na Dukle, v Brožíkově a ve Starých Ždánicích.

Roku 1992 vzniká Spolek rodičů pro podporu založení waldorfské školy v Pardubicích a roku 1993 se při Základní škole v Gorkého ulici v Pardubicích zakládá první waldorfská třída. Existence pod ZŠ Gorkého však bohužel po dvou letech končí

a waldorfské třídy se roku 1995 stěhují do 10 km vzdálených Dašic. Roku 1997 se Waldorfské třídy z Dašic stávají členem Asociace Waldorfských škol v České republice vzniklé v témže roce.

Jelikož se pro komplikace s dojížděním nepodařilo po dva roky otevřít první třídy, waldorfské třídy se roku 1998 opět stěhují tentokrát do budovy ZŠ Mozartova v Rosicích nad Labem. Významným v historii Základní školy Waldorfské se stává rok 2000, kdy škola získává právní subjektivitu. Funkci ředitele školy získává jako první pan Mgr. Milan Chalupník.

Kapacita Základní školy v Rosicích však neumožňovala otevírání dalších tříd, první třídy musely být přestěhovány do budovy MŠ v sousedních Ohrazenicích. Roku 2006 dochází k zásadní otázce existence školy, kdy nachází své útočiště opět při ŽŠ v ulici Gorkého, kde roku 1993 otvírala svou první třídu. V této budově škola sídlí do současnosti.

10.3 Správa a financování školy

Waldorfská škola v Pardubicích je příspěvkovou organizací, kterou zřídilo Statutární město Pardubice. Je tedy financována jako ostatní veřejně školy. Rodiče dětí tedy neplatí žádné školné. Funkci statutárního zástupce ředitele školy momentálně vykonává paní Mgr. Olga Hrochová.

Vnitřní samospráva školy se odehrává prostřednictvím důležitého orgánu, kterým je tzv. kolegium učitelů. Kolegium se dále vnitřně člení do tří konferencí – pedagogické, organizační a interní. V rámci kolegia fungují konkrétní pracovní skupiny např. rozvrhová, jazyková, stavební a pro styk s veřejností atd. Tento orgán vnitřní samosprávy se schází každý týden ve čtvrtek v odpoledních hodinách. Kolegium také úzce spolupracuje se spolkem rodičů.

Waldorfské školy v České republice se vzájemně setkávají na interním setkání českých waldorfských škol. Pokud je na některé škole nedostatek vyučujících, mohou si učitelé z jednotlivých škol navzájem vypomoci.

10.4 Spolupráce školy s rodiči

Spolupráce školy s rodiči se kromě častých rodičovských schůzek odehrává také prostřednictvím neziskové organizace, která při škole existuje. Je to Spolek rodičů pro podporu waldorfské pedagogiky, který dává rodičům značné kompetence při řešení výchovných a vzdělávacích otázek. Spolek rodičů se schází pravidelně každý týden. Rodiče zastupuje v samosprávě školy představenstvo Spolku rodičů, mohou se však v případě zájmu schůzek kolegia sami zúčastnit.

Spolek finančně a materiálně podporuje různé činnosti školy prostřednictvím společného fondu, jehož členský příspěvek činí 40 korun měsíčně. Rodiče pak také přispívají 160 korun měsíčně na každého žáka. Peníze slouží především na nákup materiálů pro pracovní činnosti, jehož náklady jsou vzhledem k výtvarně – řemeslnému zaměření školy vysoké.

Rodiče se dále podílejí na organizaci výletů, veřejných i neveřejných vystoupení žáků a různých slavností školy.

Rodiče žáků Waldorfské školy v Pardubicích se mají možnost v rámci víkendových seminářů, které probíhají každý měsíc, seznámit s principy waldorfské pedagogiky. Semináře jsou organizovány Asociací waldorfských škol. Během roku jsou také pořádány samostatné odborné přednášky a letní kurz waldorfské pedagogiky.

10.5 Architektura a vybavení školy

Škola sídlí v třípodlažní budově se suterénem ve tvaru písmena L, ve které je spolu s ní umístěno Anglické Gymnázium, Střední odborná škola a Vyšší odborná škola, s.r.o. V této budově Waldorfské škole náleží přízemí a suterén. V přízemí je umístěno 8 kmenových tříd, sborovna, kancelář, ředitelna, tělocvična, knihovna, jeden kabinet a malá učebna pro práci s integrovanými dětmi, která je vybavena speciálními a kompenzačními pomůckami pro terapeutickou činnost.

V suterénu najdeme šatnu, učebnu výpočetní techniky, dále dílnu s pracovními stoly a náradím pro práci se dřevem a kovy. V suterénu má své místo také keramická dílna a učebna ručních prací, která je vybavena šicími stroji.

Třídy jsou vybaveny dřevěným nábytkem, jsou vymalovány jakousi vrstvenou malbou, která vytváří mlživý efekt (viz. Příloha č. 1). Každá z tříd mívá zpravidla jinou barvu, se kterou je sladěno zařízení a výzdoba. Třídy na prvním stupni bývají stylizovány do teplých pastelových barev, které mají u malých žáků vyvolávat pocit bezpečí. Na druhém stupni převládají barvy studené, jejichž úkolem je dle slov paní ředitelky „chladit“ pubertu. V třídách nalezneme také mnoho přírodních předmětů, jako jsou např. dekorovaná torza kmenů stromů, kaštany, nerosty, sušené květiny či klasy obilí (viz. Příloha č. 2). Tyto přírodní předměty slouží nejen jako dekorace, ale i jako učební pomůcky. Na chodbách školy jsou vystaveny výtvarné a rukodělné práce žáků (viz. Příloha č. 3 a 4).

Ke škole náleží i školní družina, která je situována 100 m od hlavní budovy. Nabízí žákům možnost volnočasových aktivit, jako je například hra na flétnu, dramatický kroužek, paličkování, pohybová příprava, rukodělné ekočinnosti. V budově školní družiny se vzhledem k nedostatečným prostorovým podmínkám momentálně nachází druhá třída.

10.6 Učitelský sbor

Na škole nyní vyučuje 19 učitelů, z toho 15 učitelek. Čtyři učitelky a jeden učitel si v současné době dodělávají vysokoškolské vzdělání. Devět učitelů jsou tzv. třídní kmenoví učitelé, kteří vedou svou třídu po celých devět let. Na třídního učitele je kladen požadavek, aby ve své třídě učil všechny předměty hlavního vyučování déle než pouze na prvním stupni. Asi od sedmé třídy bývají kmenoví učitelé doplňováni odbornými učiteli a to především v předmětech, které učitelé nemají ve své studijní aprobaci. V devátých třídách už potom výuka odborných učitelů převládá.

Práce třídního učitele na waldorfské škole je velmi náročná. Osobní zkušenost paní ředitelky dokládá fakt, že řada učitelů, kteří přešli na waldorfskou školu z běžné základní školy, považují práci učitele na waldorfské škole za mnohem náročnější než na předešlých školách. Práce je náročná především z hlediska příprav na vyučování. Jelikož učitelé při výuce nepoužívají učebnice, musí si tak připravovat své vlastní výukové materiály. Při sestavování epochového plánu z daného předmětu na jeden měsíc učitelé čerpají především z různých encyklopedií dostupných ve školní knihovně, popřípadě z učebnic pro základní školy.

Pro řadu učitelů je práce na této škole náročná také vzhledem k slovnímu hodnocení, které učitelé poskytují žákům po ukončení každé epochy. Paní ředitelka však za fyzicky i psychicky nejnáročnější považuje požadavek kladený na třídního učitele vést svou třídu celých devět let školní docházky. Dle jejích slov učitelé tento nárok většinou ustojí, někteří z nich roli třídního učitele zanechají v šesté či sedmé třídě. Nejčastěji tomu tak je u učitelů, kteří studovali učitelství pro první stupeň základní školy a na výuku předmětů hlavního – epochového – vyučování si na druhém stupni netroufají, proto tento úkol přenechají specializovanějším kolegům.

10.7 Vzdělávání učitelů

Učitelé waldorfských škol musí získat i patřičné waldorfské vzdělání, někdy však nově příchozí učitelé necítí povinnost toto vzdělání podstoupit. Proto se na této škole učitelé zavazují podstoupit waldorfské vzdělání již při uzavření pracovní smlouvy.

Kvalifikaci ve waldorfské pedagogice učitelé obdrží po absolvování tříletého semináře, který poskytuje vzdělání učitelům pro mateřské, základní a střední waldorfské školy. Tento seminář pořádá Asociace českých waldorfských škol, probíhá jedenkrát měsíčně o víkendech v Praze. Semináře pro začínající učitele nově probíhají také v Příbrami. Po absolvování tříletého kurzu učitel obdrží osvědčení třídního učitele na

waldorfské škole, který ho opravňuje vyučovat všechny předměty hlavního vyučování.. Pokud učitelé nedostanou na tento kurz grant, musí si ho sami uhradit.

Jednotlivé tematicky zaměřené víkendové semináře si také podle potřeby a možností pořádají samy školy. Ty mohou pak být nabídnuty i ostatním školám.

V Pardubicích se ve spolupráci s Asociací waldorfských škol a zahraničními partnery každoročně pořádají též týdenní letní kurzy waldorfské pedagogiky, na nichž se sejdou učitelé všech českých waldorfských škol a učitelé zahraničních partnerských škol. Cílem tohoto kurzu je si navzájem předat užitečné informace při řešení výchovných i vzdělávacích problémů. Tento kurz se může pokládat i za jakousi přípravu učitelů na další školní rok.

Učitelé mají možnost se dále vzdělávat na seminářích Dr. Ing. Tomáše Zuzáka v Praze. Pod záštitou vysoké školy - Freie Hochschule Stuttgart mohou získat i vysokoškolské waldorfské vzdělání. Ve Stuttgartu toto studium probíhá formou denního vysokoškolského studia. Tato škola nabízí tříleté bakalářské a dvouleté magisterské programy. V České republice je možné toto vzdělání absolvovat v rámci tříletého semináře, který zaštiťuje pedagogický institut v Praze. Probíhá formou víkendových setkání a v létě desetidenního semináře v Semilech. Původně měl být tento tříletý seminář akreditován s bakalářským titulem, nakonec byl završen pouze získáním osvědčení o absolvování.

Vysokoškolské waldorfské vzdělání podstoupily ze ZŠ waldorfské v Pardubicích dvě učitelky, většina učitelů absolvovala tříleté kurzy v Praze, řada z nich si ještě waldorfské vzdělávání momentálně dodělává.

10.8 Žáci waldorfské školy

Školu v současnosti navštěvuje 145 žáků z Pardubic, ale i z širokého okolí, do školy dojíždějí žáci např. z Chrudimi, Hradce Králové či Heřmanova městce. Waldorfská škola v Pardubicích je stejně jako ostatní waldorfské školy otevřená všem dětem bez ohledu na nadání nebo sociální zázemí. Přičemž učební plán umožňuje žákům nalézt podnětné prostředí pro nejrůznější nadání. Každý žák má tak možnost nalézt něco, v čem vyniká.

Zájem rodičů o waldorfskou školu je podle paní ředitelky veliký, proto se zájemcům z řad rodičů doporučuje navazovat kontakt se školou s předstihem, protože v případě většího počtu zájemců se upřednostňují ti žáci, jejichž rodiče projeví o školu dlouhodobější zájem. Škola přijímá i žáky, kteří chtějí na waldorfskou školu přestoupit z jiné školy. To bývá, jak tvrdí paní ředitelka, někdy problematické. Největší problém pro přestupující žáky skýtá epochové vyučování trávající 110 minut, při němž mají problém

s udržením soustředěnosti. Dle jejich zkušeností je také pro některé žáky problematická výuka cizích jazyků. A to proto, že se zde žáci jazykům učí již od první třídy, tudíž jsou oproti přestupujícím žákům napřed. Obtíže mohou nastat i v hudební výchově při hře na flétnu nebo v pracovním vyučování při ručních dovednostech.

10.9 Mezinárodní spolupráce

Waldorfská škola získala během své existence tři cenné partnery. Jedním z nich je nizozemská waldorfská škola Vrije School Brabant v Eindhoven. Učitelé z této školy spolu s již zmíněnou paní Mgr. Ludmilou Mildeovou pořádali v Pardubicích roku 1991 první kurz waldorfské pedagogiky. I nadále působí v Pardubicích jako lektori na každoročních letních kurzech.

Dalšími partnery jsou německé školy Freie Waldorfschule Schopfheim a Rudolf Steiner Schule Remscheid. Tyto školy vypomohly pardubické waldorfské škole například při renovaci nábytku a také spolufinancovaly měditepeckou epochu.

10.10 Projekty

Škola pořádá pravidelné projekty, které vyplývají z tradičních lidových svátků během roku. V září na škole probíhá slavnostní Vítání prvňáčků, kterého se ujímají žáci devátých tříd. Každý žák první třídy získá svého patrona, který mu pomáhá zvládnout první dny v nové škole. V září škola dále pořádá tzv. Michaelské slavnosti.

V listopadu se slaví k příležitosti svátku sv. Martina tzv. Svatomartinské slavnosti. V prosinci se konají vánoční hry, kdy jsou formou dramatického ztvárnění vánočních příběhů konány besídky pro rodiče. V lednu školní pěvecký sbor pořádá koncert tříkrálových koled. Masopust je slaven v únoru, žáci připravují tradiční masopustní masky a pečou koblihy.

V březnu a dubnu si škola připomíná Velikonoce, žáci v hodinách výtvarné výchovy malují vajíčka, pletou pomlázky a připravují školní dekoraci. V dubnu se dále slaví Den Země, žáci jsou zapojeni do úklidu lesa a sázení stromků. Červen je doprovázen svátkem Sv. Jana a velkou událostí je tzv. Loučení s deváťáky, kteří si připravují velké dramatické vystoupení. Každá třída si také pro devátou třídu připraví krátké vystoupení na rozloučenou.

K dalším významným projektům školy patří Rytířské hry, Olympijské hry, Setí obilí a Stavba domu. V rámci vyučovacího předmětu globální výchova škola realizuje projekty s názvem - Objevujeme Evropu, Biomy země, Film, Stát a ústava ČR, Energie, Voda a půda.

V osmých třídách je uskutečňován projekt Ročníkové práce, kdy žáci na libovolně zvolené téma zpracovávají svůj projekt, který potom prezentují před spolužáky a rodiči. Paní ředitelka tento projekt nazývá jakousi „malou bakalářkou“. Jeho přednosti spatřuje v rozvoji samostatnosti, mluveného projevu a schopnosti zaujmout osobní stanovisko v dané tematice. Ročníkové práce žáků mají tři části, v první teoretické části žáci pracují s různými informačními zdroji, vyhledávají a zpracovávají informace. Druhou část představuje prezentace práce před veřejností a třetí částí je umělecké ztvárnění tématu.

Pro pátou třídu je typický projekt Olympijských her. Žáci zpracovávají sportovní projekt na realizaci těchto her, které se každoročně konají v rámci spolupráce s ostatními waldorfskými školami podle tradičních řeckých zvyklostí. Každý rok hostí olympioniky jiná waldorfská škola. Program Olympijských her začíná již v pátek, kdy probíhá slavnostní zahájení her průvodem všech sportovců, kteří nesou vlajky své školy. V sobotu se žáci účastní jednotlivých sportovních disciplín – skok, běh, hod, zápas, maratón, štafeta, rétorika. Celodenní sportovní klání je ukončeno slavnostním vyhlášením výsledků, při kterém každý žák obdrží účastnický list, popřípadě medaili.

10.11 Učební plán školy

Na prvním stupni se kromě běžných předmětů jako je český jazyk, matematika, hudební, výtvarná a tělesná výchova, vyučují také tyto předměty - kreslení forem, pracovní činnosti a dva cizí jazyky (anglický, německý). Jako samostatný předmět se od druhé do čtvrté třídy vyučuje dramatická výchova a od páté třídy globální výchova. Uvedené předměty jsou blíže specifikovány v následující kapitole.

Při výuce cizích jazyků se v prvních třech ročnících klade důraz především na mluvenou řeč, přičemž se využívá stejných schopností, které dítě užívá při učení mateřskému jazyku. Žáci se tedy učí jazyk nápodobou a návyky. Ve čtvrté třídě se již klade důraz na gramatiku, čtení a psaní. Jazykové schopnosti žáků jsou rozvíjeny také na základě spolupráce s partnerskými školami v Německu a Nizozemsku, a to v rámci korespondence či výměnných pobytů s žáky těchto škol. Jazyky se pro nutnost pravidelného opakování nevyučují v epochách.

Z výše uvedených předmětů do epochového vyučování spadá český jazyk, matematika, v první a druhé třídě také kreslení forem. Ve vyšších ročnících se kreslení forem vyučuje v rámci výtvarné výchovy nebo také během první rytmické části epochového vyučování formou různých pohybových cvičení.

Na druhém stupni se výuka rozšiřuje o dějepis, zeměpis, přírodopis, fyziku, chemii (od sedmé třídy), ruční práce a dílny. V šesté třídě se opět vyučuje předmět kreslení forem. Do výuky v osmé a deváté třídě se zařazuje také informační a výpočetní technika. V deváté třídě se jako samostatný předmět objevuje předmět dějiny umění, který je součástí epochového vyučování.

V epochovém vyučování se na druhém stupni vyučuje český jazyk, matematika, dějepis, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis a dějiny umění. K předmětům jako je matematika, český jazyk, chemie, fyzika jsou každý týden do rozvrhu zařazovány tzv. doplňující cvičné hodiny bez ohledu na to z jakého předmětu právě epocha probíhá. Cvičné hodiny k předmětům epochového vyučování jsou součástí rozvrhu i na prvním stupni.

10.12 Charakteristika vybraných předmětů

V této kapitole bych ráda podala stručnou charakteristiku některých předmětů, které jsou specifické pro výuku na waldorfských školách. Předmět Eurytmie se na waldorfské škole v Pardubicích z důvodu nekvalifikovaného učitele nevyučuje, škola také postrádá speciální eurytmický sál.

10.12.1 Kreslení forem

Kreslení forem je jedním ze specifických předmětů waldorfských škol. V jádru tohoto předmětu stojí různá dynamická lineární cvičení, která v nižších ročnících slouží k rozvoji jemné motoriky a využívají se především při osvojování psaní číslic a písmen. Žáci se ale učí prožívat formu celým svým tělem, což umožňuje rozvoj harmonického pohybu a rovnováhy. Formu prožívají rukama ve vzduchu, nohama po podlaze či chodí po tvaru nějaké formy. V tomto předmětu jde tedy o prožívání linie jako pohybu. Výuka tohoto předmětu probíhá v prvních a druhých třídách, kde je součástí hlavního epochového vyučování. Na druhém stupni je předmět znovu řazen do výuky v šesté třídě, v ostatních ročnících se uskutečňuje ve výtvarné výchově či v rytmičné části epochového vyučování.

(Ukázku kreslení forem uvádím v příloze č. 5.)

10.12.2 Dramatická výchova

Výuka předmětu dramatické výchovy spadá do období druhé až čtvrté třídy, žáci však mají bezpočet příležitostí ztvárnit hereckým projevem nějaký prožitek či příběh ve všech ročnících waldorfské školy, a to v rámci dějepisu, obou cizích jazyků nebo při pořádání různých školních slavností. Žáci osmých a devátých tříd připravují na konci školního roku velké divadelní hry pro celou školu, rodiče a širší veřejnost.

10.12.3 Dějiny umění

Tento předmět je určen pro žáky devátých tříd a je součástí epochového vyučování. Jeho cílem je budovat estetické cítění, rozvoj tvůrčích a výtvarných schopností. Předmět se zaměřuje na tři historická období – umění starověkého Egypta, Říma a umění v době renesance. Je realizován vlastní uměleckou činností žáků, ale také návštěvou muzeí, galerií a významných historických památek. Žáci také v rámci tohoto předmětu zpracovávají projekt na vybrané téma.

10.12.4 Ruční práce

Ruční práce doprovázejí žáky po celou dobu školní docházky, jsou určeny všem žákům včetně chlapců. Žáci se učí pracovat s různými materiály, především textilními. Předmět podporuje rozvoj vůle, citu, smyslu pro detail, představivost, zručnost a úctu k produktům lidské činnosti. Žáci v první třídě se učí tkát a plést, ve druhé třídě háčkovat, žáci třetí třídy jsou schopni uplést čepici. Ve čtvrté třídě se vyšívá křížkovým stehem a v páté třídě se pletou ponožky na čtyřech jehlicích. V šesté třídě žáci šijí panenky a zvířata pro své mladší spolužáky. V sedmé třídě zhotovují boty, v osmé třídě se seznamují s prací se šicími stroji a v deváté třídě jsou schopni zhotovit jednoduché oděvy.

10.12.5 Dílny

Tento předmět je součástí výuky od šestého do devátého ročníku, opět je určen chlapcům i dívkám. Žáci pracují s různými druhy materiálů, především se dřevem. V deváté třídě se do výuky dílen zavádí měditepectví, dle finanční situace školy i kovářství. Žáci šesté třídy vyrábějí meče a štíty pro projekt rytířských her. V sedmých a osmých třídách provádějí drobné dřevořezby např. zvířat, vyrábějí se i mechanické hračky, misky a salátové lžíce. V devátém ročníku žáci ovládají základní truhlářské práce, vyrábějí jednoduché lavice či stoly, učí se také tepat z mědi.

10.12.6 Globální výchova

Od páté do deváté třídy je zaveden předmět globální výchova. Je jakousi náhradou předmětu Občanská výchova. Okruhy tohoto předmětu reflektují jak společenské, tak i environmentální problémy současného světa, globální společnost, multikulturalismus, lidská práva, ekosystémy a globální jevy. V rámci tohoto předmětu se uplatňuje projektové vyučování.

10.13 Tématické obsahy jednotlivých ročníků

V této podkapitole bych ráda uvedla jednotlivé tématické okruhy, které jsou charakteristické pro každý ročník na waldorfské škole. Tyto tématické okruhy jsou součástí především poslední tedy vyprávěcí částí epochového vyučování, ale uvádějí také některé specifické prvky výuky v jednotlivých ročnících. Tématické okruhy jsou uspořádány tak, aby oslovily žáka daného věku.

V první třídě tvoří vyprávěcí část epochového vyučování lidové pohádky, které slouží i při výuce psaní písmen, kdy např. písmeno K nabývá podoby krále se vztyčeným mečem. Žáci prvních tříd si vedle psaní písmen osvojují čtyři základní početní úkony.

V druhé třídě jsou žákům vyprávěny bajky a legendy, které slouží k rozvoji morálních hodnot a duševního prožívání. V matematice se dále prohlubují základní početní úkony. Ve druhé třídě se taktéž začíná s výukou čtení, při níž žákům slouží čítanky vyrobené rodiči.

Mýty o stvoření světa jsou součástí vyprávění ve třetí třídě. Tento ročník prolíná tématický celek od zrnka ke chlebu, kdy děti sejí obilí a na začátku čtvrté třídy sklizené obilí vymlátí, semelou a upečou si chleba. Pro třetí třídu je příznačná epocha řemesel či epocha stavby domu, při které žáci budují malý dům, zahradní zídku či pec na chleba. V matematice se věnují dělitelnosti, násobkovým řadám, sudým a lichým číslům, prvočíslům a jednoduchým slovními úlohami.

Čtvrtou třídu prolíná vyprávění severské a germánské mytologie, kdy žákům jako vzory slouží slavní bojovníci. V matematice se vyučují zlomky, žáci se dále učí měření a vážení. Jazyková výuka se zaměřuje na gramatiku. V tomto ročníku se žáci učí také základům dopravní výchovy.

Vyprávěcí látku v páté třídě tvoří řecká mytologie. Důležitým projektem páté třídy jsou již zmíněné Olympijské hry, které se pořádají v rámci spolupráce s ostatními waldorfskými školami. V matematice se přechází k desetinným číslům.

V šesté třídě představují hlavní téma přírodní zákony, proto se poprvé jako samostatné předměty objevují zeměpis a fyzika. V geometrii se pracuje s úhly a kružnicemi, v matematice se probírá algebra. Hlavním tématem dějepisu je Římská říše.

Pro sedmou třídu jsou charakteristické objevné plavby, jež jsou hlavním tématem vyprávěcí látky. Novým předmětem se stává chemie.

V osmé třídě se obsah vyprávění zaměřuje na velké vynálezy a slavné objevitele. V matematice se žáci učí rovnice, mocniny a odmocniny. Žáci zpracovávají tzv. ročníkové práce, které prezentují před rodiči a spolužáky.

Devátou třídu doprovází téma revoluce. Pro devátou třídu je charakteristické problémové vyučování a diskuse, aby byl žák schopen zaujmout svůj vlastní životní postoj. V dějepise a zeměpise jsou hlavními tématy sociální, hospodářské a politické otázky. Zavádí se nový předmět dějiny umění, který probouzí umělecký cit.

10.14 Organizace výuky

Každý den začíná výuka na prvním i druhém stupni epochovým vyučováním, které začíná v 8:15 a končí v 10:05, trvá tedy dva bloky. V epochovém vyučování se vyučují všechny hlavní předměty, na prvním stupni jak již bylo výše uvedeno to jsou - český jazyk, matematika, kreslení forem. Na druhém stupni vedle českého jazyka a matematiky také fyzika, chemie, dějepis, přírodopis a zeměpis. Epocha jednoho předmětu trvá zpravidla čtyři týdny, poté se uzavírá epocha jednoho předmětu a začíná další.

Při sestavování epoch se vychází z dotačního plánu. Během jednoho pololetí se opakuje epocha českého jazyka, matematiky a dějepisu, a to zhruba dvakrát někdy i třikrát. Epochy ostatních předmětů se uskutečňují pouze jednou za pololetí. Předměty vyžadující pravidelné opakování jako jsou cizí jazyky, výtvarná výchova, dílny, tělocvik, ruční práce jsou řazeny do dalších vyučovacích hodin a opakují se každý týden.

Po epoše následuje pětatřicetiminutová přestávka, kterou žáci všech ročníků tráví v létě i v zimě venku na školní zahradě, pokud to počasí dovolí. Tam na ně dozorují dva učitelé.

Vlastní pozorování Epochového vyučování

V této podkapitole bych ráda čtenáři nastínila náhled na výuku na této škole. Své pozorování jsem zaměřila na organizační formy výuky a na didaktické metody, jimiž učitelka udržuje žáky po dlouhou dobu epochového vyučování v aktivní pozornosti.

Dne 15. 3. jsem byla na hospitaci u paní učitelky Mgr. Bronislavy Machové v první třídě, kterou navštěvuje 15 dětí. V této třídě zrovna probíhala epocha z matematiky, žáci procvičovali odčítání. (Viz. Přílohy č. 7 – 12)

Přivítání

Učitelka stojí u dveří a vítá každého přicházejícího žáka, podávají si ruce a přejí si navzájem dobré ráno. Žáci zasedají do lavic a učitelka před začátkem epochového vyučování kontroluje domácí úkol – tkaní (Viz. Příloha č. 6)

Rytmická část

V 8: 15 učitelka začíná hrát na flétnu, čímž žáky upozorňuje na to, že začíná vyučování, ti disciplinovaně zasedají do lavic. Poté učitelka zapaluje svíčku. Následuje rozcvička, při níž žáci protahují jednotlivé části těla. Po rozcvičce pokračují recitováním říkanek s dramatizací. Dále probíhalo rytmičné cvičení, při němž učitelka vytleskala rytmus a žáci jej opakovali.

V 8:30 se žáci přesouvají do zadní části třídy na koberec, kde tvoří dvojice a usedají čelem k sobě. Následuje další rytmičné cvičení, které už je spojené s počty. Učitelka žákům cvičení nejprve předvede a ti ho opakují. Žáci tleskají na podlahu, na svá stehna, svými rukama a o ruce svých spolužáků, při tom počítají do třiceti. Poté si vymění partnera a tleskají v opačném pořadí, tedy o ruce svých spolužáků, svými rukama, na stehna, na podlahu.

Procvičování učiva

V 8:40 končí rytmičná část vyučování a začínají činnosti na procvičení učiva. Žáci usedají do kruhu kolem šátku, který společně odkrývají a každý si v pořadí určeným učitelkou losuje kartičku s početním úkolem na odčítání. (př. Darek stavěl věž ze 17 kostek, 4 kostky ale spadly. Kolik kostek zbylo?)

V 9: 00 následuje rytmičné cvičení, při kterém se žáci střídají při skoku na švihadlo a počítají. Poté opět usedají do kruhu a opět jsou krátce procvičeny počty.

V 9:15 se žáci přemísťují do lavic a pod vedením učitelky si dělají zápis do epochových sešitů. Ten se skládá z početních úloh, které byly součástí procvičování učiva v kruhu. Početní úlohy jsou následně i výtvarně zpracovány.

Vyprávění

V 9: 40 následuje poslední část epochového vyučování – vyprávění. Učitelka čte žákům seznam pohádek a ti hlasují, o to která se bude předčítat. Pohádka se zpravidla čte několik dní, aby si ji žáci zapamatovali, protože ji následně dramaticky zpracují. Posledních 10 minut epochy je znovu věnováno kontrole domácího úkolu – tkaní.

Hodnocení

Na základě mého pozorování lze konstatovat, že výuka v této hodině probíhala z velké části frontálně – úvodní rozcvička, recitování básní, práce v kruhu, zápis do sešitů,

závěrečné vyprávění. Pouze během rytmického cvičení spojeného s počty byla použita organizační forma práce ve dvojicích.

Nejčastější metody, které byly během výuky použity byly metody prožitkové – prožitek počtů při tleskání, skákání přes švihadlo, recitování básní. Dále metoda demonstrační – demonstrace pohybů při recitování básní s dramatizací a metody slovní – práce s kartičkami obsahující početní úlohy a metoda monologická – závěrečné vyprávění.

I přes to, že epocha trvala 110 minut, se žáci zvládli po celou dobu díky rychle se střídajícím a aktivizujícím činnostem soustředit. Pouze během procvičování učiva v kruhu trvajícího dvacet minut, kdy se žáci postupně střídali v početních úlohách, pozornost značně upadala.

10.15 Hodnocení žáků

Žáci na této škole dostávají zpětnou vazbu ve formě slovního hodnocení, které dává mnohem širší prostor k vyjádření se ke konkrétním problémům ve vyučovacím procesu. Učitelé píší hodnocení žáků po uzavření každé epochy do tzv. waldorfských knížek. Ty slouží k výměně písemných zpráv mezi učiteli a rodiči. V pololetí a na konci školního roku žáci dostávají detailní charakteristiku zvládnutí učiva v daných předmětech a jeho přístupu k učení. Pro potřeby přijímacích řízení na střední školy je v osmých a devátých třídách používáno i známkové hodnocení.

10.16 Výsledky přijímacích řízení

V následující tabulce uvádím pro zajímavost výsledky přijímacích řízení žáků Základní školy waldorfské v Pardubicích od roku 2001 do roku 2010. Ve školním roce 2005/ 2006 a 2006/ 2007 nejsou výsledky přijímacích řízení uvedeny z důvodů neotevření příslušných ročníků pro nedostatečné prostorové zázemí.

Školní rok	2001 – 2	2002 - 3	2003 - 4	2004 -5	2007-8	2008-9	2009 -10
Celkový počet žáků	26	19	18	14	27	17	14
Přijato na							
Gymnázia	3	1	4	2	10	3	3
Střední školy	14	12	9	5	11	9	4
Učební obory	9	5	5	6	6	5	6

Tabulka 4 – Výsledky přijímacích řízení žáků ZŠ waldorfské v Pardubicích

Souhrnné výsledky přijímacích řízení waldorfských škol

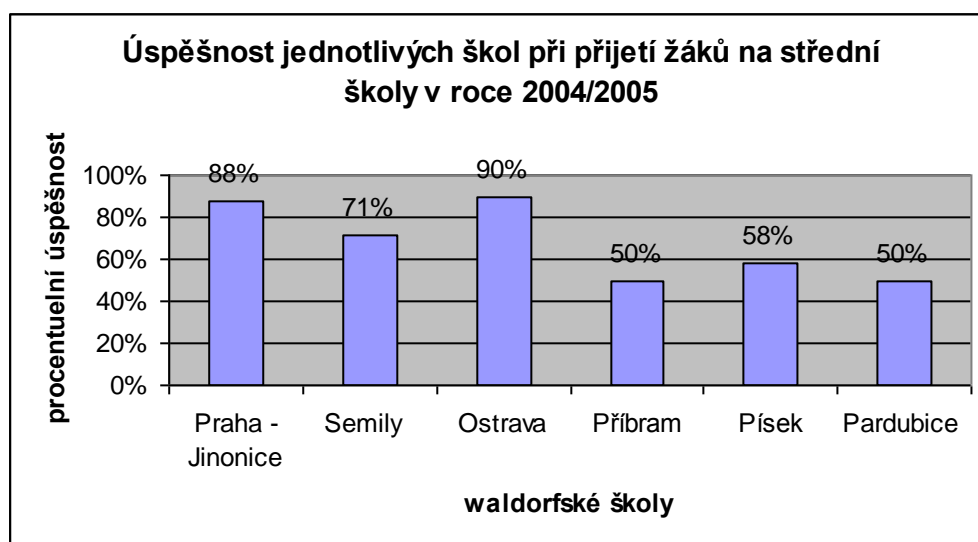
Součástí této podkapitoly jsou tabulky obsahující souhrnné informace o přijímacích řízení waldorfských škol v České republice z roku 2004/ 2005, 2005 / 06 , 2008/ 09 a 2009/ 10. Následující údaje jsem získala od Asociace českých waldorfských škol.

Tabulky z roku 2004/ 2005 a 2005/ 06 uvádějí výsledky přijímacích řízení žáků z těchto waldorfských škol – Základní škola waldorfská Praha - Jinonice, Waldorfská škola Příbram, Základní škola waldorfská Semily, Základní škola Svobodná Písek, Základní škola waldorfská Ostrava a Základní škola waldorfská Pardubice. Výsledky přijímacích řízení pardubické waldorfské školy z roku 2005/ 2006 nejsou uvedeny, jak již bylo výše zmíněno příslušné ročníky nebyly otevřeny.

Další waldorfské školy v seznamu chybí, protože řada z nich v těchto letech ještě neměla své absolventy. Škola Waldorfská třída při 15. ZŠ Plzeň má teprve třetí ročníky. Základní škola waldorfská České Budějovice bude mít své první absolventy až za dva roky a Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o. za tři roky. První absolventi z těchto škol - Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno a Waldorfské třídy při ZŠ Dědina Praha vyšli v roce 2008/ 2009. Výsledky přijímacích řízení těchto škol jsou uvedeny v tabulkách z let 2008/ 09 a 2009/ 10. (Waldorfské třídy při ZŠ Dědina Praha pouze 2008/09)

<i>Školní rok 2004/2005</i>	<i>Praha Jinonice</i>	<i>Semily</i>	<i>Ostrava</i>	<i>Příbram</i>	<i>Písek</i>	<i>Pardubice</i>	<i>celkem</i>	<i>%</i>
<i>Celkový počet žáků 9. třídy</i>	17	17	20	14	19	14	100	100%
přijato na střední školy	15	12	18	7	11	7	70	70%
gymnázia	9	0	2	1	3	2	17	17%
průmyslové školy	0	1	2	2	4	3	12	12%
umělecké školy	3	1	2	1	1	0	8	8%
zdravotnické školy	0	3	2	2	0	0	7	7%
obchodní školy	0	3	2	0	1	0	6	6%
jiné	3	4	8	1	2	2	20	20%
přijato na učební obory	2	5	2	7	8	6	30	30%

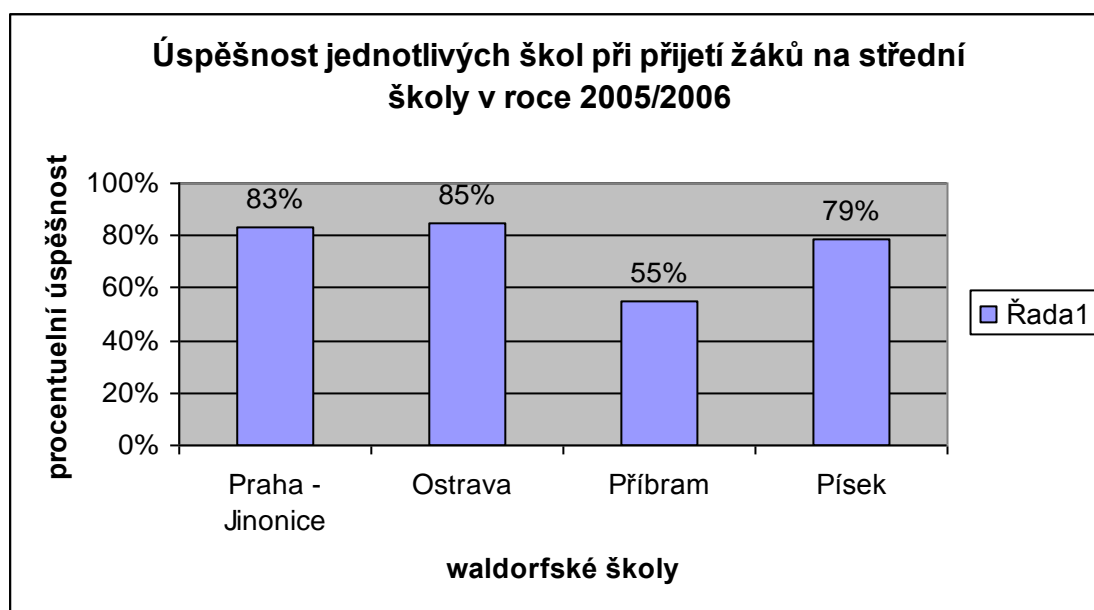
Tabulka 5 - Výsledky přijímacího řízení waldorfských škol v roce 2004/2005



Graf 2 - úspěšnost jednotlivých škol při přijetí na střední školy v roce 2004/2005

Školní rok 2005/ 2006	Praha - Jinonice	Ostrava	Příbram	Písek	celkem	%
Celkový počet žáků 9. třídy	23	20	20	19	82	100%
přijato na střední školy	19	17	11	15	62	76%
gymnázia	2	4	5	2	13	16%
průmyslové školy	2	0	1	2	5	6%
umělecké školy	3	1	2	4	10	12%
zdravotnické školy	0	0	0	1	1	1%
obchodní školy	1	1	0	0	2	2%
ostatní	11	10	3	6	30	37%
přijato na učební obory	4	3	9	4	20	24%

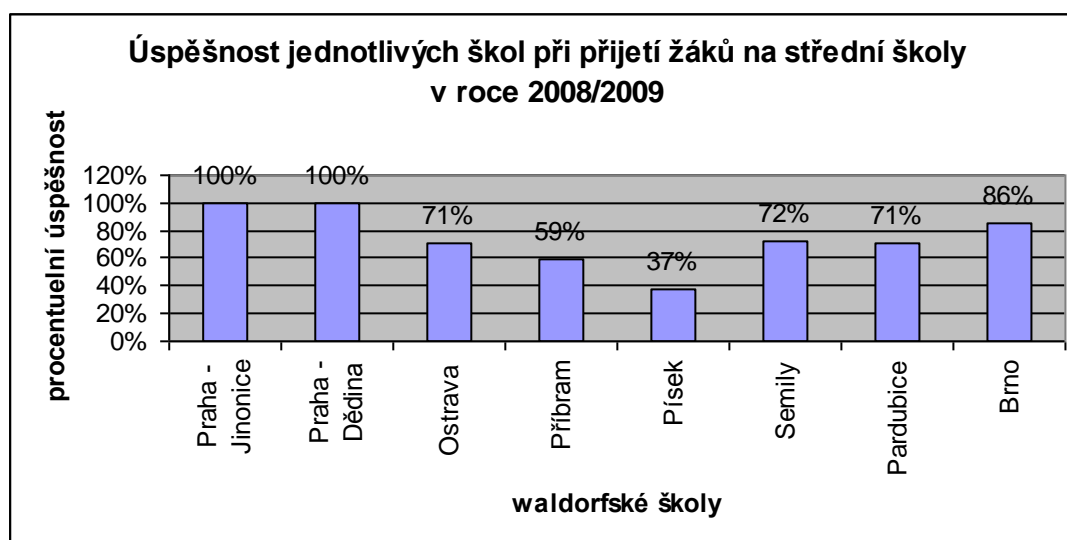
Tabulka 6 - Výsledky přijímacího řízení waldorfských škol v roce 2005/2006



Graf 3 - úspěšnost jednotlivých škol při přijetí na střední školy v roce 2005/2006

Školní rok 2008 / 2009	Praha - Jinonice	Praha - Dědina	Ostrava	Příbram	Písek	Semily	Pardubice	Brno	celkem	%
Celkový počet žáků 9. třídy	19	8	21	17	19	18	17	21	140	100 %
přijato na střední školy	19	8	15	10	7	13	12	18	102	73%
gymnázia	7	1	4	5	0	0	3	11	31	22%
průmyslové školy	5	1	1	1	1	3	1	0	13	9%
umělecké školy	0	1	1	0	0	0	1	2	5	4%
zdravotnické školy	0	1	1	0	0	0	0	2	4	3%
obchodní školy	1	0	2	4	1	1	1	2	12	9%
ostatní	6	4	6	0	5	9	6	1	37	26%
přijato na učební obory	0	0	6	7	12	5	5	3	38	27%

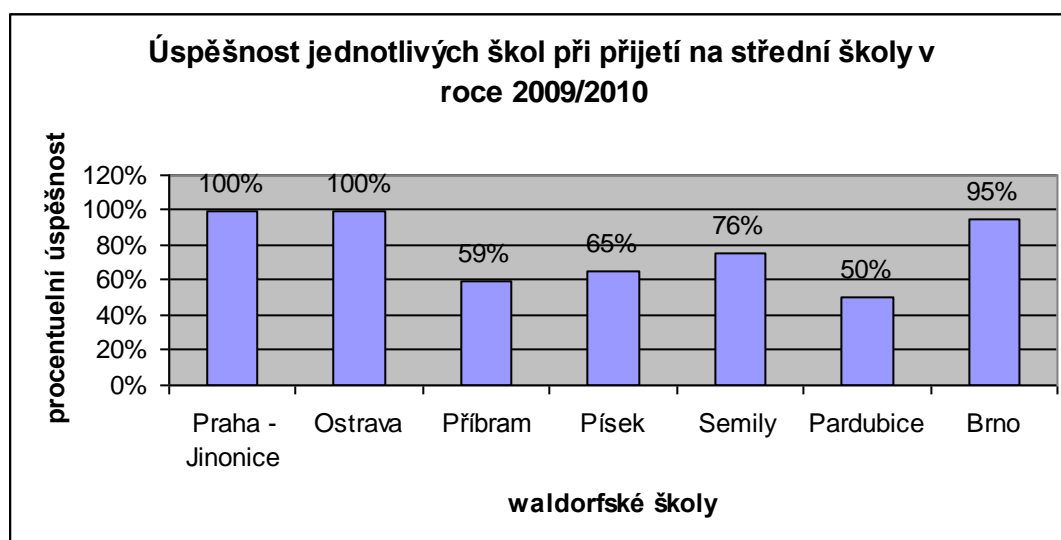
Tabulka 7 - Výsledky přijímacího řízení waldorfských škol v roce 2008/2009



Graf 4 – Úspěšnost jednotlivých škol při přijetí žáků na střední školy v roce 2008/2009

Školní rok 2009 / 2010	Praha - Jinonice	Ostrava	Příbram	Písek	Semily	Pardubice	Brno	celkem	%
Celkový počet žáků 9. třídy	27	21	17	20	21	14	20	140	100%
přijato na střední školy	27	21	10	13	16	7	19	113	81%
gymnázia	5	5	4	2	2	3	9	30	21%
průmyslové školy	4	3	0	3	2	0		12	9%
umělecké školy	7	4	0	2	2	1	1	17	12%
zdravotnické školy	0	0	0	2		0		2	1%
obchodní školy	0	0	1	0	1	1	2	5	4%
ostatní	11	9	5	4	9	2	7	47	34%
přijato na učební obory	0	0	7	7	5	7	1	27	19%

Tabulka 8 – Výsledky přijímacího řízení waldorfských škol v roce 2009/2010



Graf 5 – Úspěšnost jednotlivých škol při přijetí žáků na střední školy v roce 2009/2010

11 Charakteristika průzkumného problému

11.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit jaké důvody vedly rodiče k umístění svých dětí na Základní waldorfskou školu v Pardubicích a v čem spatřují hlavní přednosti této školy. Cílem bylo také získat informace o tom, jak se rodiče dozvěděli o existenci školy a zda si myslí, že má výuka na waldorfské škole vyšší kvalitu než na škole běžné.

11.2 Metoda průzkumu

Průzkum byl prováděn dotazníkovou metodou. Dotazník byl koncipován stručně, obsahoval 6 jednoduchých otázek. Dvě otázky byly uzavřené a čtyři polouzavřené. Ze čtyř polouzavřených otázek bylo u dvou z nich možno volit více odpovědí.

Distribučováno bylo 145 dotazníků, zpět se jich vrátilo 39, což představuje 27 % návratnost. Všechny vrácené dotazníky byly řádně vyplněny, proto jich bylo pro průzkumné šetření použito všech třicetdevět.

11.3 Popis zkoumaného vzorku

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 39 respondentů z řad rodičů Základní waldorfské školy v Pardubicích. Dotazník zodpovědělo 24 žen a 15 mužů ve věku od 29 do 55 let. Šestnáct respondentů má vysokoškolské vzdělání, devatenáct středoškolské, dva základní vzdělání a dva vystudovali vyšší odbornou školu.

11.4 Předpoklady

Pro průzkum byly stanoveny čtyři základní předpoklady:

Předpoklad č 1:

Rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích se dozvěděli nejvíce informací před vstupem jejich dítěte na školu od rodičů, jejichž děti již školu navštěvovaly.

Předpoklad č. 2:

Rodiče zvolí pro své dítě Waldorfskou školu v Pardubicích na základě osobní zkušenosti s touto školou (osobní návštěva školy, dna otevřených dveří, prezentace školy apod.)

Předpoklad č. 3:

Rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích oceňují na pedagogické koncepci školy zejména možnost značné vnitřní diferenciací volbou z široké nabídky volitelných předmětů.

Předpoklad č. 4:

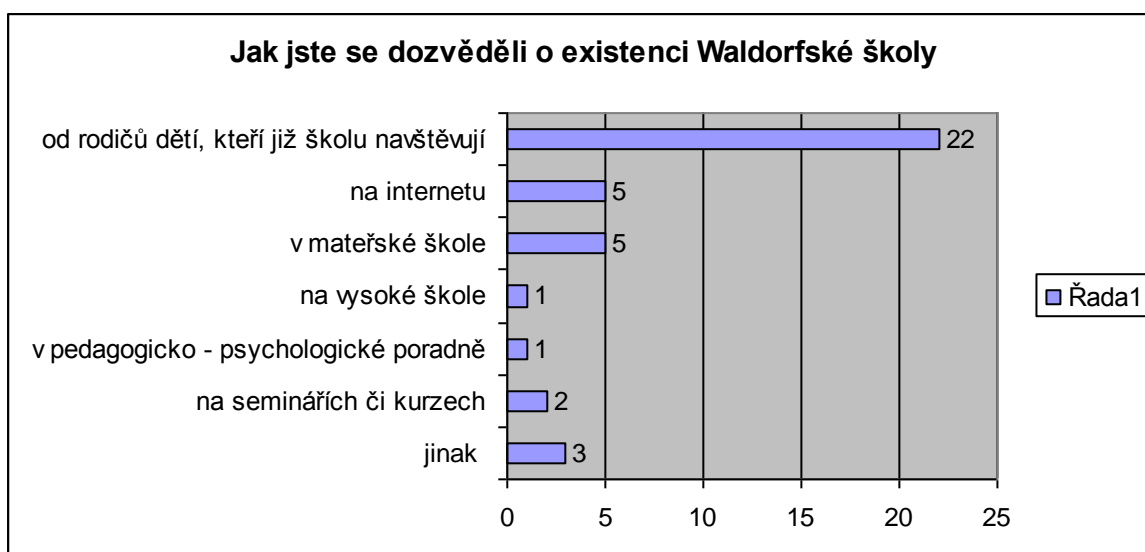
Rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích se domnívají, že tato škola zajišťuje kvalitnější výuku než běžná škola.

11.5 Interpretace získaných údajů

1. Jak jste se dozvěděli o existenci Waldorfské školy?

- ☐ od rodičů dětí, kteří školu navštěvují
- ☐ na internetu
- ☐ v mateřské škole
- ☐ na vysoké škole
- ☐ v pedagogicko – psychologické poradně
- ☐ na seminářích či kurzech
- ☐ jiná odpověď:

U této otázky měla převahu jedna odpověď, 22 respondentů z 39 odpovědělo, že se o existenci Waldorfské školy dozvědělo od rodičů dětí, kteří školu navštěvují. Z těchto zdrojů - mateřská škola, internet - se o existenci školy dozvědělo 10 respondentů. Na vysoké škole a v pedagogicko – psychologické poradně – 2 respondenti. Další 2 dotazovaní rodiče na seminářích či kurzech. Tři respondenti si z výše uvedených možností žádnou nevybrali a uvedli jinou odpověď, o existenci této školy se dozvěděli z novin, reklamního letáku a z místního rozhlasového vysílání.

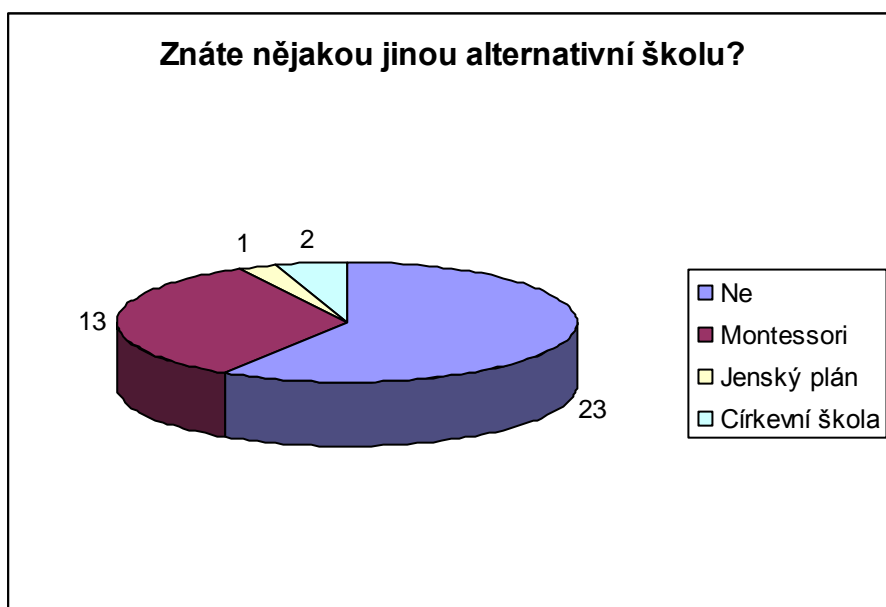


Graf 6 – Zdroje informací o existenci waldorfské školy

2. Znáte nějakou jinou školu s alternativním programem?

- ☐ ☐ Ano - jakou?
☐ ☐ Ne

Na tuto otázku zodpovědělo 23 dotazovaných respondentů negativně. Nejvíce respondentů znalo z jiných alternativních škol školy Montessori, a to 13. Další 2 uvedli církevní školu a 1 respondent jenský plán.

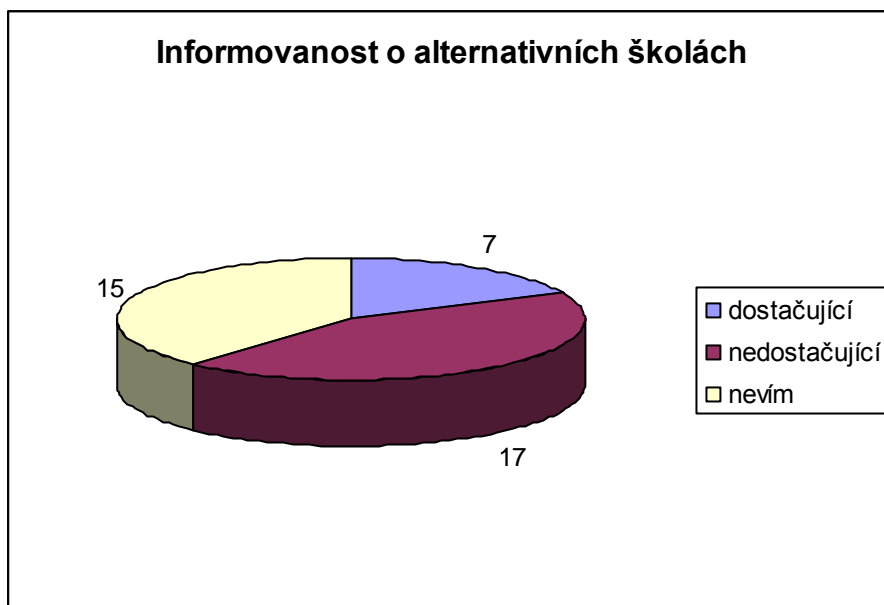


Graf 7 – Znalost jiných alternativních škol

3. Jaká je podle Vás informovanost o alternativních školách?

- ☐ dostačující
☐ nedostačující
☐ nevím

7 dotazovaných rodičů považuje informovanost o alternativních školách za nedostačující, dalších 15 rodičů si není odpovědí na tuto otázku jisto a pro 17 rodičů je informovanost nedostačující.

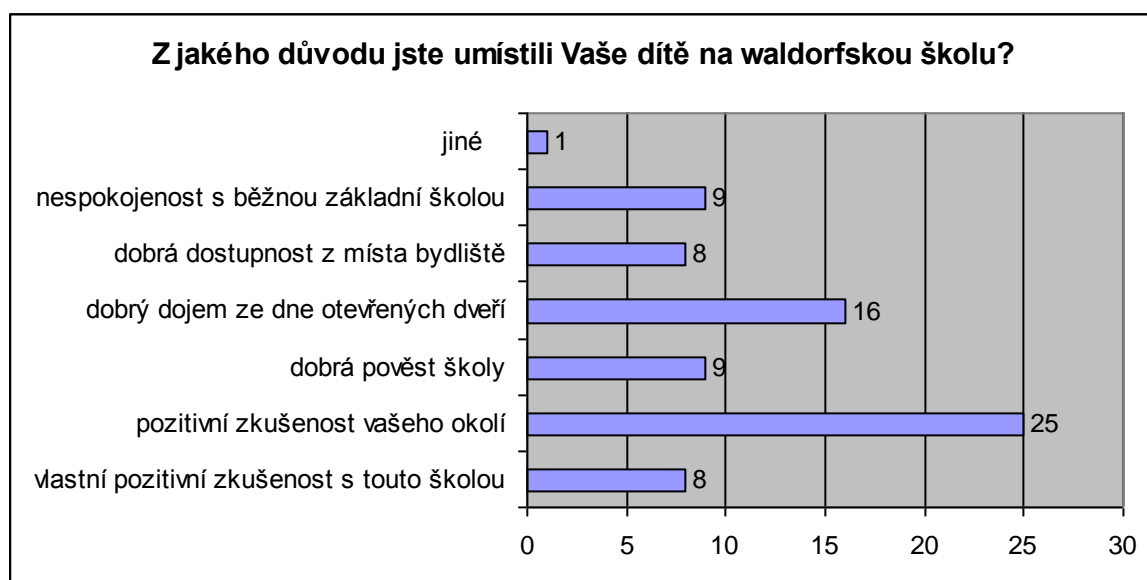


Graf 8 – Informovanost o alternativních školách

4. Z jakého důvodu jste umístili Vaše dítě právě na waldorfskou školu? (možnost více správných odpovědí)

- ☐ vlastní pozitivní zkušenost s touto školou
- ☐ pozitivní zkušenost vašeho okolí
- ☐ dobrá pověst školy
- ☐ dobrý dojem ze dne otevřených dveří
- ☐ dobrá dostupnost z místa bydliště
- ☐ nespokojeno s běžnou základní školou
- ☐ jiná odpověď:

Jelikož u této otázky bylo možné zvolit více odpovědí, jejich množství neodpovídá celkovému počtu respondentů. Z dotazovaných rodičů, uvedlo jako důvod umístění jejich dětí na tuto školu pozitivní zkušenost z jejich okolí. Tato možnost byla zvolena celkem pětadvacetkrát. Jako další nejčastější důvod byl uveden dobrý dojem ze dne otevřených dveří, a to šestnáctkrát. Po devíti odpovědích získaly tyto dvě možnosti - nespokojenost s běžnou základní školou a dobrá pověst školy. Osmkrát byla zvolena možnost dobrá dostupnost z místa bydliště a vlastní pozitivní zkušenost se školou. Jeden rodič uvedl svůj jiný důvod - nižší bezpečnost dětí na tradičních základních školách z hlediska velkého počtu žáků ve třídách.

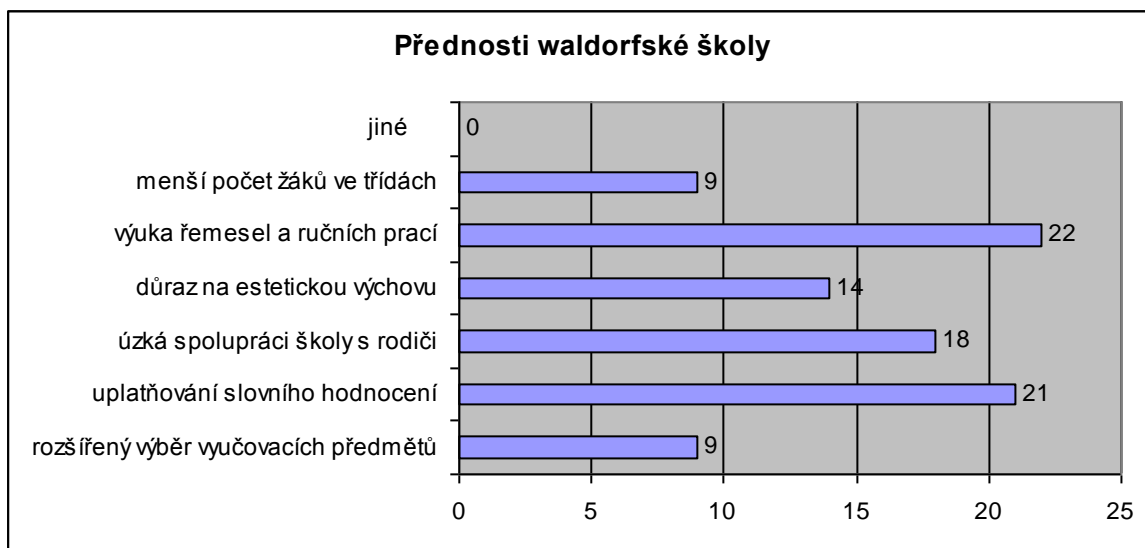


Graf 9 – Důvody rodičů pro umístění svých dětí na waldorfskou školu

5. V čem spatřujete přednosti této školy? (možnost více odpovědí)

- ☐ rozšířený výběr vyučovacích předmětů
- ☐ uplatňování slovního hodnocení
- ☐ úzká spolupráci školy s rodiči
- ☐ důraz na estetickou výchovu
- ☐ výuka řemesel a ručních prací
- ☐ menší počet žáků ve třídách
- ☐ jiná odpověď:

U této otázky stejně jako u předchozí množství odpovědí neodpovídá celkovému počtu respondentů. Z výzkumu vyplývá, že za největší přednost této školy rodiče považují výuku řemesel a ručních prací, tato možnost byla zvolena dvaadvacetkrát. Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo používání slovního hodnocení, tato odpověď získala jen o jednu volbu méně než odpověď předchozí. Rodiče dále na této škole oceňují úzkou spolupráci školy s rodiči – 18 a důraz na estetickou výchovu – 14. Další dvě možnosti – rozšířený výběr vyučovacích předmětů a menší počet žáků ve třídách – byly vyrovnané. Obě byly zvoleny devětkrát. Jinou možnost nezvolil žádný respondent.



Graf 10 – Přednosti waldorfské školy

6. Myslíte si, že mají waldorfské školy vyšší kvalitu výuky než školy tradiční?

- ☐ Ano
☐ Ne
☐ Nevím

24 dotazovaných rodičů z celkové počtu 39 zastává názor, že waldorfské školy vykazují vyšší kvalitu výuky než školy tradiční. Dalších třináct rodičů si tímto tvrzením není jisto a dva odpověděli negativně.



Graf 11 – Kvalita výuky waldorfských škol

11.6 Ověření předpokladů

Předpoklad č 1:

Rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích se dozvěděli nejvíce informací před vstupem jejich dítěte na školu od rodičů, jejichž děti již školu navštěvovaly.

Předpoklad č. 1 byl potvrzen.

Pro 25 respondentů z celkového počtu 39 byla hlavním zdrojem informací o existenci waldorfské školy zkušenost rodičů dětí, které tuto školu navštěvují.

Předpoklad č. 2:

Rodiče zvolí pro své dítě Waldorfskou školu v Pardubicích na základě osobní zkušenosti s touto školou (osobní návštěva školy, dna otevřených dveří, prezentace školy apod.)

Předpoklad č. 2 nebyl potvrzen.

Domněnka, že rodiče zvolí tuto školu na základě osobní zkušenosti s ní byla vyvrácena. Nejčastěji zvolenou možností byla pozitivní zkušenost jejich okolí.

Předpoklad č. 3:

Rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích oceňují na pedagogické koncepci školy zejména možnost značné vnitřní diferenciací volbou z široké nabídky volitelných předmětů.

Předpoklad č. 3 nebyl potvrzen.

Rodiče dle dotazníků upřednostňují výuku řemesel a ručních prací. Tato odpověď se vyskytla dvaadvacetkrát. Rodiče kladou důraz také na používání slovního hodnocení, které bylo označeno pouze o jednu volbu méně.

Předpoklad č. 4:

Rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích se domnívají, že tato škola zajišťuje kvalitnější výuku než běžná škola.

Předpoklad č. 4 byl potvrzen.

Z výsledků vyplývá, že 24 respondentů se domnívá, že tato škola zajišťuje kvalitnější výuku než škola běžná.

11.7 Vyhodnocení výsledků šetření

Na základě nastíněné historie Waldorfské školy v Pardubicích je patrné, že alternativní školství nebylo na jeho počátcích v České republice veřejností vždy přijímáno naprosto bez výhrad a správními institucemi podporováno. Své místo na slunci si musely

tyto školy postupně vydobýt. Z výsledků provedeného průzkumu je patrné, že obliba alternativního školství, tedy v tomto případě především Waldorfské školy v Pardubicích, se již dnes těší značné oblibě.

Lze konstatovat, že rodiče dětí navštěvujících Waldorfskou školu v Pardubicích oceňují na pedagogické koncepci této školy zejména výuku řemesel a ručních prací, za neméně důležité rovněž považují také možnost používání slovního hodnocení a úzkou spolupráci školy s rodiči. K rozhodnutí pro výběr této školy značně přispěly pozitivní zkušenosti rodičů dětí, jež školu navštěvovaly.

Počáteční ostych, se kterým se waldorfská pedagogická koncepce potýkala, je tedy překonán. Výsledky přijímacích řízení na střední školy v jednotlivých letech, jejichž stručný přehled je taktéž součástí praktické části této práce, dokazují, že netradiční přístup ke vzdělávání je možné s úspěchem aplikovat i v českém prostředí. Dle provedeného šetření rodiče dokonce považují výuku na této škole za úspěšnější než na běžných školách.

Z výsledků průzkumu však vyplývá fakt, že i přes značnou oblibu alternativního školství v České republice zde panuje paradoxně stále velmi nízká informovanost široké veřejnosti o možnosti poskytnout svému potomkovi možnost vzdělávat se jinak, než se vzdělávali jeho rodiče. K hlubšímu povědomí o alternativních školách snad alespoň trochu přispějí výsledky této práce.

12 Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou alternativního školství v České republice.

V teoretické části byly na základě prostudovaných odborných zdrojů vymezeny základní pojmy týkající se dané problematiky. V průběhu této práce jsme se seznámili také se základními principy alternativních pedagogických koncepcí a s vývojem alternativního školství ve světě i v České republice. V diplomové práci byly dále vytyčeny základní pilíře daltonské, montessoriovské a waldorfské pedagogické koncepce. Zároveň byla nastíněna současná situace alternativního školství v naší zemi a výskyt výše uvedených reformních pedagogických koncepcí byl zmapován. Diplomová práce poskytuje seznamy českých a moravských škol pracujících na principech těchto pedagogických koncepcí. Práce by tedy mohla sloužit i jako orientační

Cílem praktické části diplomové práce bylo zaměřit se na konkrétní vzdělávací instituci, jejíž výchovné a vzdělávací působení spočívá na principech waldorfské pedagogiky. Díky pozorování konkrétní školy bylo možné oprostit se od obecných definic charakterizujících daný edukační směr a pozorováním konkrétních činností žáků a učitelů bezprostředně v edukačním procesu nastínit hlubší rozdíly mezi konvenčním a zaběhlým procesem českého školství a waldorfským systémem. Možnost čerpat informace z řady školních dokumentů a statistik potvrdila výsledky několika předpokladů, s nimiž bylo možné seznámit se v další části práce věnující se dotazníkovému šetření.

Ačkoli je alternativní školství s ohledem na historický vývoj naší republiky v druhé polovině dvacátého století oproti zemím v západní Evropě značně opožděné, je zcela jistě možné tvrdit, že se za posledních dvacet let porevolučního vývoje staly jednotlivé druhy alternativních škol velice silnou a dnes již neodmyslitelnou součástí edukačního systému v České republice. Cílem alternativních škol není stát se dominantní složkou českého školství, ale nabídnout jiný směr na cestě jedince za poznáním a vzděláním.

Seznam literatury

1. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd., Praha: Baltazar, 1991.
ISBN: 80-90003072-6
2. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994. ISBN : 80-7040-104-4
3. POL, M. *Waldorfské školy: Izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vyd., Brno: Masarykova univerzita – Filosofická fakulta. 1995. ISBN: 80-210-1097-5
4. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 2. vyd., Praha: Portál, 2004.
ISBN: 80-7178-977-1
5. SPILKOVÁ, V. a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd., Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-942-9
6. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido. 1995. ISBN: 80- 85931-00-1
7. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1.vyd.Brno, Marek Zeman.1994. ISBN: 80-900035-8-3
8. RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha, Public History. 1999.
ISBN : 80-902193-7-3
9. STEINER, S. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993.
ISBN: 80-900307-9-3
10. WENKE, H., ROHNER, R. *Ať žije škola. Daltonské vyučování v praxi*. Brno: Paido. 2000. ISBN: 80 – 85931-82-6
11. WENKE, H., ROHNER, R. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido. 2003 ISBN: 80- 7315-041-7
12. ZELINOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1.vyd. Praha: Portál. 1997.
ISBN: 80-7178-071-5

Internetové zdroje:

13. NICM.[online]. Dostupné z WWW: <http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>
14. Společnost Montessori o.s. [online]. Dostupné z WWW: <http://www.montessoricr.cz>
15. Stránky Asociace waldorfských škol České republiky. [online]. Dostupné z WWW: <http://www.iwaldorf.cz/>

Seznam příloh

1. ukázka waldorfské třídy
2. ukázka dekorace třídy
3. ukázka žákovských prací
4. ukázka žákovských prací
5. kreslení forem
6. ukázka tkaní žáků první třídy
7. ukázka epochového vyučování – začátek hodiny
8. rytmická část epochového vyučování
9. rytmické cvičení s počty
10. procvičování učiva
11. rytmické cvičení
12. vyprávěcí část epochového vyučování
13. dotazník

Přílohy

Příloha č.1



waldorfská třída

Příloha č.2



dekorace ve třídě

Příloha č.3



ukázka žákovských prací

Příloha č. 4



ukázka žákovských prací

Příloha č. 5



kreslení forem

Příloha č.6



ukázka tkaní žáků první třídy



ukázka epochového vyučování – začátek hodiny

Příloha č. 8



rytmická část epochového vyučování

Příloha č. 9



rytmické cvičení s počty

Příloha č. 10



procvičování počtů

Příloha č.11



rytmické cvičení

Příloha č. 12



vyprávěcí část epochového vyučování

Příloha č. 13

Vážení rodiče,

Jsem studentka pedagogické fakulty na Technické univerzitě v Liberci. Ráda bych Vás touto cestou poprosila o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Tento dotazník je vytvořen proto, aby zjistil jaké důvody vedou rodiče k výběru waldorfské školy pro své děti. Dotazník je anonymní. Prosím vás o co největší upřímnost při jeho vyplňování.

Předem Vám děkuji za Váš čas strávený nad vyplněním dotazníku!

Ilona Charousová

Jsem : žena ☐ muž ☐ (označte prosím křížkem)

Můj věk:.....

Vzdělání:.....

Datum vyplnění: (den, měsíc, rok).....

Pozn.: Vždy zaškrtněte jednu odpověď, u otázek č. 4 a 5 je možno zaškrtnout více odpovědí

1. Jak jste se dozvěděli o existenci Waldorfské školy?

- ☐ od známých
- ☐ na internetu
- ☐ v mateřské školce
- ☐ na vysoké škole
- ☐ v pedagogicko – psychologické poradně
- ☐ na seminářích či kurzech
- ☐ jinak odpověď:

.....

3. Znáte nějakou jinou školu s alternativním programem?

- ☐ Ano Jakou ?.....
- ☐ Ne

3. Jaká je podle Vás informovanost o alternativních školách?

- ☐ dostačující
- ☐ nedostačující
- ☐ nevím

4. Z jakého důvodu jste umístili Vaše dítě právě na waldorfskou školu? (možnost více správných odpovědí)

- ☐ vlastní pozitivní zkušenost s touto školou
- ☐ pozitivní zkušenost vašeho okolí
- ☐ dobrá pověst školy
- ☐ dobrý dojem ze dne otevřených dveří
- ☐ dobrá dostupnost z místa bydliště
- ☐ nespokojenost s běžnou základní školou

☐ jiné
odpověď:.....

5. V čem spatřujete přednosti této školy? (možnost více odpovědí)

- ☐ rozšířený výběr vyučovacích předmětů
- ☐ uplatňování slovního hodnocení
- ☐ úzká spolupráci školy s rodiči
- ☐ důraz na estetickou výchovu
- ☐ výuka řemesel a ručních prací
- ☐ menší počet žáků ve třídách
- ☐ jiné odpověď:.....

6. Myslíte si, že mají waldorfské školy vyšší kvalitu výuky než školy tradiční?

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Nevím

Děkuji Vám za trpělivost při vyplnění dotazníku!